



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA:
A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Kaluana Nunes Bertoluci Bryan

SÃO CARLOS
2015



Universidade Federal de São Carlos

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA:
A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

KALUANA NUNES BERTOLUCI BRYAN

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte dos requisitos para a obtenção do
Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos
Bunzen Jr.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B915p Bryan, Kaluana Nunes Bertoluci
Práticas de letramento na interação em sala de aula : a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do ensino fundamental / Kaluana Nunes Bertoluci Bryan. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
186 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Comunidade de leitores. 4. Interação. I. Título.

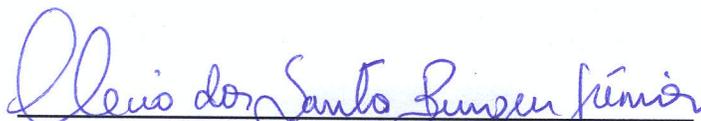


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

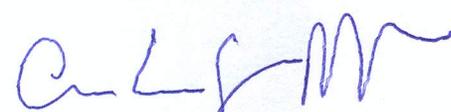
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Kaluana Nunes Bertoluci, realizada em 06/03/2015:


Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Unifesp


Prof. Dra. Maria Silvia Cintra Martins
UFSCar


Prof. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto
UNICAMP

Dedico este trabalho aos meus grandes amores: Ricardo, que mesmo sem entender os meus sonhos, nunca me abandonou na busca por eles e Clarinha, que é a luz da minha vida.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, pela força e proteção.

Em especial, agradeço ao orientador Professor Dr. Clecio Bunzen, pelas aprendizagens, pela paciência, parceria e seriedade com que conduziu a orientação deste trabalho. Sou grata pela amizade, confiança e sensibilidade que sempre demonstrou, encantando pela forma como defende suas ideias e pela humildade com que sempre me ensinou.

Agradeço as professoras Ana Lúcia Guedes-Pinto e Maria Silvia Cintra Martins pela leitura atenta e valiosas contribuições na qualificação da dissertação. Sou grata por aceitarem a participar também dessa banca de defesa, me acompanhando neste processo de (trans)formação.

Agradeço ainda a professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, bem como as professoras Márcia Mendonça, Luzmara Curcino e Neide Rezende por terem me recebido gentilmente em suas aulas. As leituras e discussões me proporcionaram conflitos e aprendizagens, importantes para a construção dessa pesquisa.

A professora Luzmara Curcino e Maria Lucia Castanheira por aceitarem o convite de suplência, se colocando à disposição para contribuírem com nosso trabalho.

A professora, alunos e equipe da escola que foram sujeitos dessa pesquisa, por terem permitido nossa presença no cotidiano da instituição. A professora sou grata pela amizade e pela confiança. Aos alunos, pelo carinho com que me receberam.

Aos meus pais, Elizete e Antônio, que sempre me apoiaram e me ensinaram a lutar pelos meus sonhos e ideais. Sou grata pelo carinho, amor e confiança que sempre depositaram em mim.

Aos meus irmãos, Monan e Karuan e a querida Pâmela, que acreditaram que era possível antes que eu soubesse. Obrigada pelas conversas, pela confiança, pelo amor, pelas broncas.

A D. Evanize, Sr. Beto, Iris e Marco pela amizade, pelas conversas, pelo apoio e por não desistirem de mim, mesmo eu tendo me tornado tão ausente nestes anos de pesquisa.

A Ricardo, meu marido, pelo amor, paciência, companheirismo. Obrigada por estar sempre ao meu lado e por me compreender. Sem seu amor, nada seria possível.

A minha pequena Clara, por ter insistido tantas vezes para eu pausar as leituras e brincar de boneca, fazer um bolo, contar uma história. Obrigada pelo amor incondicional e fortalecedor.

A Neide, minha fiel “escudeira”. Agradeço pelos cuidados com a casa e com minha pequena nas minhas inúmeras ausências, sou grata pela sua alegria.

Aos meus avós, Elza e Elias pelo carinho e sabedoria que sempre compartilharam conosco.

Aos amigos de percurso, que compartilharam conhecimentos e tornaram a trajetória menos tortuosa: Rosane, Luciene e especialmente, Rejane que dividiu comigo as angústias e alegrias desse processo tornando-se uma grande amiga. Agradeço pelas traduções solidárias, pelas revisões carinhosas, pelos conselhos, pelas viagens (divertidas).

A Wuendy que sempre me ouviu pacientemente, concedendo informações e sendo tão amiga. Sou grata pela sua generosidade.

Aos colegas do Colégio Objetivo de Americana, em especial a Dirleide, pela amizade e apoio. Agradeço pelas vivências e oportunidades de aprendizagens.

Aos amigos da “EMEF Profº Dr. José Dalmo F. B. de Mattos” que dividiram momentos de angústia e de cansaço. Agradeço especialmente as minhas grandes amigas Wânia e Ana Karolina, pelos momentos descontraídos (que tornaram meus dias mais leves), pelas palavras de apoio e incentivo, pela paciência e pela amizade tão recente e tão intensa. A Ana, agradeço também pela disposição em me ajudar nas leituras e traduções.

Ao meu tio Ediney Nunes, que gentilmente realizou diversas vezes a ilustração para essa dissertação até chegarmos em comum acordo.

Aos amigos e familiares, pelo afeto.

Ao CNPq que financiou parcialmente esta pesquisa.

Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar pela disposição em ajudar.

O processo de escrever é feito de erros – a maioria essenciais – de coragem e de preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era ‘nada’ era o próprio assustador contato com a tessitura de viver – e esse instante de reconhecimento, esse mergulhar anônimo na tessitura anônima, esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência, com a inocência de que é feito. O processo de escrever é difícil? Mas é como chamar de difícil o modo extremamente caprichoso e natural como uma flor é feita.

Clarice Lispector

RESUMO

O objetivo dessa dissertação, que se encontra no campo da Linguística Aplicada (LA), é discutir sobre as práticas de letramento na interação em sala de aula, buscando analisar de que forma se constitui a comunidade de leitores de um 5º ano de Ensino Fundamental de uma escola Municipal do interior de São Paulo. Concebendo a leitura como uma prática de letramento social e histórica (KLEIMAN, 2010), cujo ensino foi historicamente institucionalizado pela escola (CHARTIER, 2004; HÉBRARD, 2007; HILSDORF, 2012), que por sua vez, define suas especificidades por ser uma esfera da atividade humana (DIONÍSIO, 2000; BUNZEN, 2010), procuramos analisar as práticas de ensino da leitura considerando os elementos visíveis e implícitos que as significavam, observando as concepções da professora sobre a leitura e a formação de leitores e de que forma ela compartilhava esses sentidos com os alunos. Para isso, construímos um quadro epistemológico transdisciplinar e abordamos nosso objeto de pesquisa de uma perspectiva discursiva interpretativista de perfil etnográfico, visto ser uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Permanecemos um semestre envolvidos com a comunidade a ser pesquisada, adentrando em campo durante um mês e gravando 17 aulas em áudio. Além das gravações, fizemos uso de entrevistas, análise documental (materiais utilizados para leitura), notas de campo que foram sistematizados em mapas de eventos e outros de natureza distinta. A lógica de pesquisa, baseada no “Ciclo de Pesquisa Etnográfica” nos auxiliou a nortear o trabalho, propondo questões analíticas a partir do estudo dos dados que encontrávamos no decorrer da pesquisa.

Nossas análises apontaram para duas práticas significativas naquela comunidade de leitura: *O Cantinho da Leitura* e a *Leitura Compartilhada* que evidenciaram concepções da professora e significados compartilhados sobre a leitura como a importância do hábito e gosto pela leitura, a disponibilidade e estratégias de acesso a materiais como fator essencial na formação de leitores, a valorização da leitura literária e a importância atribuída a leitura fluente, realizada em voz alta. Nessa comunidade, a leitura é concebida como uma prática de pesquisa, de entretenimento e de socialização de conhecimentos, além de ser um importante instrumento moralizante. Esses resultados demonstram o quanto são complexas as práticas de letramento e o trabalho docente, bem como a importância de serem analisados a partir de contextos reais e como elementos multifacetados.

PALAVRAS-CHAVES: letramento – leitura – comunidade de leitores - interação

ABSTRACT

The objective of this dissertation which is from Applied Linguistic field was written to discuss about practices of literacy in class interaction trying to analyze how is constituted reader's community of a fifth grade in a elementary public school from countryside of São Paulo. Since we admit reading as a social and historical literacy practice (KLEIMAN, 2010) whom its teaching was historically institutionalized by school (CHARTIER, 2004 ; HERBRARD, 2007; HILSDORF, 2012) and which defines its particularities inasmuch it is a surface of the human activity (DIONISIO, 2000; BUNZEN, 2010), we tried to analyze the practices of reading teaching considering visible and implicit elements which brought meaning to them by observing the teacher's conceptions about reading and readers education and how she shares these meanings with her students. Thereunto, we structured an epistemological transdisciplinary box and we approach our research object in a interpretative speech perspective with ethnographic profile because this is a qualitative research guided by a social and historical view.

We keep a semester involved with the community researched staying in field for a month and recording 17 classes in audio type.

Beyond recordings we used interviews, we used document analysis (reading contents), field reports which were systematized in event maps and others with distinct nature.

The research logic, based on "Ethnographic Research Cycle", helped us to orient our job proposing analytic questions as from the study of data found during the research. Our analysis pointed to two significative practices in that reading community: *Reading Corner* and *Shared Reading* which evidence the teacher's conceptions and shared meanings about reading as the importance of its taste and habits, the element and strategies of access to materials as an essential factor on reading education, the valorization of literature reading and the importance attributed to fluent reading done aloud.

In this community, reading is conceived as a research, entertainment and knowledge socializing practice furthermore it is an important moralizing tool.

These results show how complex are literacy practices and docent's job such as the importance of their analysis inside real contexts and as multifaceted elements.

KEYWORDS: literacy - reading – readers community - interaction

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Disposição do mobiliário da sala do 5º ano A.....	52
Figura 2. <i>Cantinho da Leitura</i> no formato inicial.....	101
Figura 3. <i>Cantinho da Leitura</i> depois da alteração do espaço.....	101
Figura 4. Disposição do mobiliário da sala de aula da professora Verônica.....	102
Figura 5. Disposição do mobiliário da sala de aula proposto por Freinet.....	103
Figura 6. Jogos matemáticos e formas geométricas na prateleira do <i>Cantinho da Leitura</i>	105
Figura 7. Varal de livros, mapas geográficos, esquemas do Corpo Humano e calendário.....	106
Figura 8. Acervo do <i>Cantinho da Leitura</i> disposto sobre as mesas.....	124
Figura 9. Acervo do <i>Cantinho da Leitura</i> disposto na prateleira.....	125
Figura 10. Acervo do Varal.....	126
Figura 11. Acervo do <i>Cantinho da Leitura</i> (mesa, prateleira e varal)	127
Figura 12. Classificação das obras com relação ao número de páginas	129
Figura 13. Classificação das obras com relação as indicações do PNLD/PNBE	131
Figura 14. Obras indicadas pelo PNLD.....	131
Figura 15. Obras indicadas pelo PNBE.....	132
Figura 16. Classificação das obras com relação aos âmbitos de letramento.....	133
Figura 17. Ilustração – <i>Leitura Compartilhada</i> (Artista Plástico Ediney Nunes).....	149
Figura 18. Texto trazido por aluno para o evento da <i>Leitura Compartilhada</i>	155
Figura 19. Produção de texto realizada por aluna e socializada no evento da <i>Leitura Compartilhada</i>	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dias de gravação em áudio na Escola Municipal Monteiro Lobato.....	55
Tabela 2. Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler é.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento.....	29
Quadro 2. Relações estabelecidas durante a pesquisa.....	48
Quadro 3. Turmas da Escola Municipal Monteiro Lobato.....	50
Quadro 4. Grade de aulas da turma do 5º ano A da Escola Monteiro Lobato.....	51
Quadro 5. Organização do espaço na sala do 5º ano A.....	53
Quadro 6. Representação da Lógica de investigação em uso na pesquisa.....	64
Quadro 7. Fragmento do mapa de eventos do dia 06/08/2013.....	69
Quadro 8. Fragmento do mapeamento geral dos eventos de leitura das aulas.....	70
Quadro 9. Mapa dos eventos de leitura.....	72
Quadro 10. Eventos de letramento do <i>Cantinho da Leitura</i>	108
Quadro 11. Fragmento do mapa de eventos da aula do dia 22/08/2014.....	113
Quadro 12. Transcrição de episódio de aula (20/08/13).....	116
Quadro 13. Transcrição de episódio de aula (06/08/13)	120
Quadro 14. Transcrição de episódio de aula (13/08/13)	122
Quadro 15. Transcrição de episódio de aula (20/08/13)	140
Quadro 16. Transcrição de episódio de aula (20/08/13)	148
Quadro 17. Mapa dos eventos da <i>Leitura Compartilhada</i>	152
Quadro 18. Transcrição de episódio de aula (06/08/13)	155
Quadro 19. Propostas de produção de texto socializadas na <i>Leitura Compartilhada</i>	160
Quadro 20. Transcrição de episódio de aula (15/08/2013)	163

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO¹

((...)): comentários do analista;

...: pausa nos fluxos de fala;

/ : truncamento da fala;

/.../: passagem da transcrição omitida;

::: : prolongamento de vogal ou consoante;

(xxx): fala incompreensível

hífen entre sílabas: fala pausada, silabação;

letras maiúsculas: entonação enfática;

Professora: para nos referirmos à fala do professor;

Alunos: para nos referirmos às mesmas falas, ao mesmo tempo, de vários alunos;

A1, A2, A3,...: para nos referirmos à fala dos diferentes alunos que participam da interação.

Utilizamos também, na transcrição, o ponto de interrogação (?).

¹ Nos baseamos nas normas de transcrição do trabalho do NURC/SP.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	17
O interesse pelo objeto de pesquisa.....	19
Objetivos e caracterização geral da pesquisa.....	20
Organização da dissertação.....	23
CAPÍTULO I – PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA.....	25
1.1 Eventos e Práticas de letramento: escolhas conceituais para compreender a leitura na escola	27
1.2 A leitura na escola e formação de leitores: um breve percurso histórico... ..	30
1.3 Práticas e eventos de letramento escolar na interação em sala de aula... ..	42
CAPÍTULO II – ESCOLHAS METODOLÓGICAS	46
2.1 Definição e caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa e a produção dos dados	46
2.1.1 A escola	49
2.1.2 O 5º ano A	50
2.1.3 A produção dos dados	54
2.2 A perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica e a perspectiva microetnográfica.....	58
2.2 Lógica de Pesquisa e o procedimento de análise dos dados.....	63
2.2.1 A Lógica de Pesquisa em uso.....	63
2.3.2 Procedimentos de análise dos dados.....	67
CAPÍTULO III – CANTINHO DA LEITURA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.	74
3.1 <i>Cantinho da Leitura</i> : buscando os fios que tecem o tecido	75
3.1.1 O <i>Cantinho da Leitura</i> e as Bibliotecas Escolares	75
3.1.2 <i>Cantinho da Leitura</i> como prática pedagógica singular da escola.....	80

3.2 Espaço e ideários de leitor.....	107
3.3 Concepções de leitura nos eventos de letramento.....	108
3.4 Significados sobre a leitura partilhados nas interações em sala de aula.....	114
3.5 O acervo <i>do Cantinho da Leitura</i> : concepções sobre a leitura e a formação de leitores.....	123
CAPÍTULO IV – LEITURA COMPARTILHADA: SIGNIFICADOS PARTILHADOS NA INTERAÇÃO EM UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ESCOLAR.....	136
4.1 Leitura em voz alta: uma prática histórica de letramento.....	137
4.2 Leituras Compartilhadas: uma análise da prática de letramento de ler em voz alta	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS UTILIZADOS NA LEITURA COMPARTILHADA.....	185
ANEXO	186

PALAVRAS INICIAIS

Contar uma pesquisa: é o que nos propomos nas páginas que se seguem. Nas palavras de Bunzen (2009, p.17), quem decide fazer isso

estará envolvido em uma narrativa em que se confrontam/enredam múltiplos enunciados na tentativa de construção de redes de conhecimentos, produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos e apreciações sobre o mundo.

Dessa forma, ao escrever esta dissertação de mestrado, estamos trazendo a nossa forma de re(a)presentar o contexto estudado, conjuntamente a tantas vozes que escolhemos para tecer nossas hipóteses e nos ajudar a “contar” os acontecimentos vivenciados e (re)descobertos na nossa trajetória. Porém, como destaca Bunzen (2009, p. 17), esse processo de trazer para o texto os acontecimentos faz emergir significados “conflitantes e paradoxais”, pois enquanto de um lado há a necessidade de análise dos discursos e os textos/enunciados que “serão emoldurados/comentados/objetificados pelo texto do próprio pesquisador”, do outro é necessário fazer escolhas teóricas-metodológicas, “de trabalhar na arena e no confronto dos valores, dirigindo-se a um auditório composto de interlocutores concretos” (BUNZEN, 2009, p.17). Por isso, pretendemos, nessa introdução, evidenciar as nossas motivações, os nossos objetivos e as escolhas que nortearam essa pesquisa de mestrado, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, mais especificamente na linha “Ensino e Aprendizagem de Línguas”.

Como nosso estudo se encontra situada no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) “uma área que, desde o seu nascimento, dialoga, não apenas com a Linguística, como poderia se esperar, mas com a Antropologia, a Sociologia, a Educação, os Estudos Culturais, entre outros” (FRITZEN, 2012, p.55), foi possível “fugir dos limites disciplinares”. Como esclarece Kleiman (1998b), esse diálogo é necessário porque a LA investiga problemas de natureza complexa:

pelo fato de que aquilo que as pessoas ouvem, falam, leem, escrevem em diferentes situações, em diferentes contextos institucionais, com propósitos diferentes e com diferentes graus de domínio da situação estará sujeito às determinações da vida social, portanto, situação, instituição, objetivos e competências que podem condicionar o uso que os indivíduos fazem de seus repertórios linguísticos devem ser incluídos nas descrições dos fatos (KLEIMAN, 1998b, p.48).

Assim, a LA caracteriza-se como um campo *multi, inter ou transdisciplinar* (KLEIMAN, 1998b). Segundo Moita Lopes (1998, p. 110-113) a LA é uma área de investigação interdisciplinar que pode se engajar em processos de investigação transdisciplinares. Ao estabelecer semelhanças entre a visão contemporânea da LA e a descrição de Gibbons *et al.* (1995) sobre a transdisciplinaridade, o pesquisador esclarece alguns princípios sobre o campo:

- a) É um campo que tem se preocupado cada vez mais com “a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação e em contextos institucionais” (porém, há argumentos de que a LA não faz aplicações de outras teorias, mas de que a pesquisa é feita no próprio contexto de ação).
- b) As disciplinas utilizadas para iluminar a questão em estudo são determinadas a partir do problema no contexto de aplicação.
- c) Em algumas pesquisas, os conhecimentos que levam em consideração a visão dos participantes do contexto social em que a investigação foi realizada, são privilegiados.
- d) Há pesquisas que buscam a resolução de problemas específicos.
- e) Existe uma preocupação com relação à responsabilidade social do trabalho do linguista aplicado.

Dessa forma, diante dos objetivos dessa pesquisa de cunho etnográfico, precisávamos de um campo de pesquisa coerente com nossos princípios e que permitisse um trabalho transdisciplinar, já que os problemas evidenciados são de natureza complexa. Nossa pesquisa interessou-se em estudar o uso da linguagem na interação em sala de aula, portanto, em seu contexto real de ação, levando em consideração a visão dos participantes, especialmente da professora em diálogo com a pesquisadora. Além disso, estivemos, durante o trajeto, preocupados com a nossa responsabilidade social e com os cuidados éticos da pesquisa. E, para compreender os dados que foram gerados no decorrer do estudo, necessitávamos de um diálogo com diversos campos como os Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995, 2001; STREET, 1993, 2012, 2014; BUNZEN, 2010, entre outros) a História Cultural (CHARTIER, 2004; HÉBRARD, 2007), Etnografia Interacional (GOMES e CASTANHEIRA, 2007; CASTANHEIRA, 2010; CASTANHEIRA *et al.*(2001) e Microetnografia (BLOOME *et al.* 2010).

Vale salientar, no entanto, que como aponta Kleiman (1998a, p. 175), essas possibilidades da LA não são simples aplicações de conhecimentos de outras áreas, mas sim reelaborações desses conhecimentos, “pelas questões teóricas que originam no exame das práticas discursivas institucionais”. E, para esclarecer os objetivos dessa pesquisa, nos embasamos nas palavras da autora, que diz que

para o linguista aplicado que trabalha com questões da escola, uma questão linguística interessa não apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva de ação social realizada discursivamente. Não constituem objetivos do linguista aplicado nem os processos cognitivos de um sujeito psicológico nem o texto enquanto objeto formal, mas o sujeito social em processo de constituição de identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes (KLEIMAN, 1998a, p.174).

O interesse pelo objeto de pesquisa

O meu interesse pelas práticas de leitura iniciou-se na graduação em Pedagogia, diante das dificuldades dos futuros professores, estudantes da graduação, em compreender os textos da esfera acadêmica. O decorrer do trabalho de pesquisa, intitulada “Letramento Acadêmico: uma discussão sobre a leitura num curso de formação de professores²”, foi nos apontando o caráter social da leitura, as especificidades dos gêneros e os valores associados culturalmente a ela. Naquele contexto, a leitura acadêmica era a porta de entrada a um mundo de possibilidades, não só de conhecimentos como de ascensão social, uma porta vista por muitos como estreita, impossível de atravessar.

Da leitura no âmbito da formação inicial de professores, fui arremessada para a formação de leitores. Em 2008, iniciei minha carreira no magistério com uma turma de 5º ano do ensino fundamental onde descobri que as discussões sobre os níveis de alfabetização, sobre a cartilha e os métodos de ensino travados tão empolgadamente na faculdade não eram suficientes para o trabalho que eu precisava realizar com aqueles alunos. Eles já liam. Já eram alfabetizados. Mas eram também leitores em formação. Dentre tentativas, erros e acertos, a formação destes leitores

² BRYAN, K. N. B. Letramento Acadêmico: leitura(s) em um curso de Pedagogia. In: Ao Pé da Letra (UFPE. Online), v. 11.2, p. 105-124, 2009.

foi me instigando cada vez mais. Durante cinco anos permaneci trabalhando com essa série que até hoje me encanta e me provoca: como possibilitar o desenvolvimento desses leitores? O que ler para eles? O que ler com eles? O que eles leem? Como leem? Dúvidas que compartilhei com muitos professores de 5º ano e cada um me contava um jeito, uma fórmula, tantas angústias. Ler em voz alta, silenciosamente, gostar de ler, entender o que lê, ler... os significados sobre a leitura, construídos no universo de cada sala de aula, tão singulares e complexos ao mesmo tempo partilhavam de uma mesma necessidade: a formação dos leitores.

De acordo com Batista (2011), as avaliações do desempenho em leitura, como a Prova Brasil, têm apontado que a maioria dos alunos de 4ª série (5º ano) apresenta um nível de leitura inadequado ou inferior ao exigido para continuar os estudos no segundo segmento do ensino fundamental. Em 2001, os alunos aptos somavam apenas 4,48% do total de estudantes avaliados. Diante desses dados, o autor argumenta que a grande parte dos problemas atuais estão relacionados à “etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização e não exclusiva e especialmente à etapa inicial de alfabetização” (BATISTA, 2011, p.15). Por isso, julgamos de grande importância pesquisas que se proponham a compreender quais os significados sobre a leitura e a formação de leitores são partilhadas nessas séries de consolidação da alfabetização. Como historicamente a formação de leitores atendeu a necessidades e a ideários de diversos grupos sociais, para compreender a leitura se faz necessário considerar os elementos explícitos nos eventos de letramento, bem como aqueles implícitos como, por exemplo, a historicidades dessas práticas. Por isso, nossa pesquisa se encontra embasada numa *perspectiva histórica* (em diálogo com os estudos da História Cultural) e numa perspectiva de *base sociológica e/ou antropológica* (Estudos do Letramento, Etnografia Interacional e Microetnografia).

Objetivos e caracterização geral da pesquisa

Nossa pesquisa teve como objetivo principal interpretar e compreender as práticas de letramento na interação em sala de aula, buscando analisar de que forma se constituía a comunidade de leitores de um 5º ano de uma escola Municipal do interior de São Paulo, ao longo de aproximadamente um mês letivo.

Compreendemos a leitura como uma prática de letramento social e histórica (KLEIMAN, 2010), cujo ensino foi historicamente institucionalizado pela

escola (CHARTIER, 2004; HÉBRARD, 2007; HILSDORF, 2012), que por sua vez, define suas especificidades por ser uma esfera da atividade humana (DIONÍSIO, 2000; BUNZEN, 2010). Neste sentido, nos propomos a analisar os *eventos e as práticas de letramento* (STREET, 2012) que fazem parte do cotidiano de um conjunto de sujeitos, sendo constituídas na interação entre eles, por eles e com o mundo, através da linguagem (BLOOM *et al.*, 2010). Pretendemos assim compreender quais significados sobre a leitura constroem, re-significam, transgridem e partilham entre si constituindo uma comunidade de aprendizagem e de leitores (CASTANHEIRA, 2010).

Para discutir tais aspectos, definimos como objetivos iniciais e específicos do projeto:

1. Analisar as práticas de letramento, que enfocavam o trabalho com a leitura, presentes nas interações em sala de aula.
2. Compreender quais as concepções da professora sobre a leitura e a formação de leitores.
3. Observar de que forma professora e alunos construíam os saberes sobre a leitura naquela comunidade de leitores.

Nossa primeira pergunta de pesquisa foi “*De que forma as práticas de leitura mediadas pelo material didático na interação em sala de aula constituem a comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Monteiro Lobato³?*” Porém, durante nosso trajeto fomos percebendo outras práticas no contexto observado, que pela frequência com que aconteciam e pela forma como foram significados pela professora, nos pareceram mais relevantes naquela comunidade de leitores. Por isso, elencamos para análise central da dissertação: o *Cantinho de Leitura* e a *Leitura Compartilhada*.

Essa mudança de foco de análise só foi possível diante das nossas escolhas metodológicas, a partir das quais nos esforçamos em olhar o contexto a partir dos sujeitos envolvidos e não a partir de nossas expectativas. Deste modo, diante das observações e da análise dos dados, fomos buscando compreender de que forma os sujeitos significavam a leitura, focalizando nossa análise para as questões que surgiam. Conforme afirma Geertz (1989, p.38), citado por Rodrigues (2012, p.43) nas pesquisas de cunho etnográfico o objetivo maior

³ Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações.

Neste sentido, outras perguntas de pesquisa foram surgindo, na medida em que analisávamos novos dados (conforme explicitaremos mais detalhadamente no capítulo 2).

Nosso estudo⁴ desenvolveu-se numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do interior de São Paulo. Nossa permanência na comunidade a ser pesquisada foi de aproximadamente um semestre, neste período estabelecemos diversos contatos com a professora e os alunos, realizamos o levantamento de materiais relevantes nas práticas de letramento observadas, entrevistamos a professora, e participamos em outras atividades da escola, sem relações com a pesquisa. Durante um mês (agosto de 2013), estivemos imersos no cotidiano da turma no 5º ano, realizando a gravação de 17 aulas em áudio, que foram acompanhadas de registros em notas de campo. Para geração dos dados nos baseamos no Ciclo de Pesquisa Etnográfica (SPRADLEY, 1980), que nortearam nossas perguntas de pesquisas ao longo do trajeto. Os dados gerados foram organizados em mapas de eventos, um importante instrumento para reestruturar os eventos de letramento, indicando as formas como os sujeitos interagem entre si, no espaço e no tempo.

Além disso, ressaltamos que nosso trabalho caracteriza-se por uma abordagem discursiva e interpretativista de perfil etnográfico, já que trata-se de um estudo qualitativo de orientação sócio-histórica (cf. FREITAS, 2003). Bunzen (2009, p.24), citando Mason (1996), explica que na abordagem interpretativista, o enfoque reside muita mais nas interpretações do processo do que no produto final. Nas palavras do pesquisador

ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que no produto acabado e cristalizado (BUNZEN, 2009, p.24).

⁴ Esse trabalho também se encontra inserido no grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, que busca discutir os “Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental”, liderado pelo professor Dr. Clecio dos Santos Bunzen, cujas discussões foram muito relevantes para a constituição da metodologia e interpretação dos dados.

Neste sentido, nossa metodologia foi se constituindo no trilhar da pesquisa, diante das necessidades de compreender os dados que iam sendo gerados.

Organização da dissertação

Nossa dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Práticas e Eventos de Letramento: elementos para a compreensão das práticas de leitura em sala de aula” propomos uma discussão sobre os conceitos advindos de diversas áreas que contribuíram para nossas análises, como a definição de prática e evento de letramento, interação em sala de aula e de comunidade de leitores, bem como um breve percurso histórico, através do qual tentamos demonstrar de que forma a escola foi se apropriando do ensino da leitura e discutir alguns objetivos da formação de leitores ao longo das décadas.

No segundo capítulo, “Escolhas metodológicas”, descrevemos o percurso da nossa pesquisa, juntamente com as escolhas que fomos levados a fazer, condizentes aos nossos objetivos e ao aporte teórico adotado. Nesse sentido, buscamos discutir a perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica e a perspectiva microetnográfica, que embasaram a geração dos dados e as nossas análises, bem como os mapas de eventos e os outros instrumentos de pesquisa. Além disso, descrevemos a lógica de pesquisa que utilizamos e procuramos caracterizar a escola e os sujeitos envolvidos.

O terceiro capítulo “*Cantinho da Leitura: Práticas de letramento escolar em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental*” traz a primeira parte das nossas análises. Inicialmente, buscamos compreender essa prática de letramento, analisando de que forma foi se constituindo ao longo dos anos, perpassando pela história das bibliotecas escolares e das bibliotecas de sala de aula, assim como pelos discursos pedagógicos que possam ter influenciado a prática da professora Verônica. Além disso, tentamos reconstituir os eventos de letramento, buscando analisar as concepções sobre a leitura partilhadas nas formas de utilização do Cantinho, na distribuição do espaço e no acervo escolhido pela professora para uso das crianças.

No quarto capítulo “*Leitura Compartilhada: Significados partilhados em uma prática de letramento escolar*”, objetivamos analisar alguns eventos da *Leitura Compartilhada*, observando quais os significados sobre a leitura eram construídos na

interação entre professor e alunos, trilhando por discussões sobre a leitura em voz alta, enquanto uma prática de letramento também historicamente constituída.

Enfim, as considerações finais são apresentadas como o início para novas indagações e com a esperança de que as práticas de letramento na sala de aula sejam analisadas a partir do contexto real em que acontecem, num esforço, antes de tudo, de compreensão da complexidade do trabalho docente e das práticas de letramento que emergem em tais contextos culturais.

CAPÍTULO I - PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Nesta dissertação, orientada pelos Estudos do Letramento no campo da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1995; BUNZEN, 2010, entre outros), nos propomos a focalizar as práticas e eventos de letramento numa comunidade de aprendizagem de um 5º ano do ensino fundamental. Para compreender esse “contexto de leitura” (DIONISIO, 2000) específico e situado, buscamos trilhar caminhos teóricos e metodológicos que considerem os sujeitos envolvidos, suas ações e mediações bem como os materiais escritos presentes no cotidiano escolar, suas condições de produção e de circulação (BUNZEN, 2010).

Partimos da concepção social e histórica de *letramento*: como “um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita” (KLEIMAN, 2010, p.07). Tais práticas discursivas constituem as diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, MEDVEDEV, 1994) e a escola, por ser uma delas é o local onde “circulam práticas sócio-históricas e culturais próprias dessa esfera de atividade, que carregam em si, tal como outras práticas, a potencialidade de transformação e mudança(...)” (KLEIMAN, 2010, p.7), assim como de permanência e manutenção de modos de ensinar.

Com base nesta concepção de letramento, é possível compreendermos e mobilizarmos o conceito de “letramento escolar” não como um produto uniforme e relacionado com capacidades/competências, mas como “um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos” (BUNZEN, 2010, p.1). Para analisar as práticas de letramento que ocorrem na esfera escolar, com destaque para os eventos em que a leitura assume um papel central, trabalharemos na imbricação de uma *perspectiva histórica* (em especial estudos da História Cultural⁵) e uma perspectiva de *base sociológica e/ou antropológica* (Estudos do Letramento,

⁵ Embora saibamos das aproximações e diferenças entre os Estudos do letramento e a História Cultural, acreditamos que esse diálogo apresenta grandes contribuições para a análise das práticas de letramento, já que são historicamente constituídas e, através da História Cultural podemos compreender as especificidades da cultura escolar. Como nosso trabalho se situa no campo da Linguística Aplicada, essa aproximação torna-se possível, já que conforme apontam Gonçalves, Silva & Góis (2014, p.14) a LA é uma “ciência autônoma por possibilitar aos seus praticantes o livre trânsito entre pressupostos teórico-metodológicos de origens diversas para responder aos objetos de investigação construídos”.

Etnografia Interacional e Microetnografia), já que partimos do pressuposto de que as práticas de letramento escolar são históricas, possuem especificidades próprias das culturas escolares e que se constituem nos eventos de letramento em sala de aula e fora dela, a partir das ações dos sujeitos e dos significados que constroem e partilham entre si.

De acordo com Street (2014, p.17), nos últimos anos, houve um significativo aumento no interesse dos pesquisadores que estudam o letramento numa perspectiva “teórica e transcultural”, repercutindo em mudanças nos focos de boa parte dos trabalhos. Nesta perspectiva, os estudiosos deixaram de incidir sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento para enfatizá-lo como prática social e transcultural. O letramento, dessa forma, deixou de ser concebido como uma habilidade “neutra”, e passou a ser discutido como prática ideológica (STREET, 2014, p.17).

Segundo Bunzen (2014a, p.7), há pesquisas sobre o letramento desenvolvidas na área da História, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Linguística, Linguística Aplicada e Literatura, em diversos países e línguas e,

de forma muito ampla, arriscamos afirmar que as investigações brasileiras no campo da educação e da linguística aplicada têm firmado um rico diálogo interdisciplinar com os estudos realizados no contexto francês e no anglo-saxão (BUNZEN, 2014a, p.7).

Assim, investigações da sociologia da educação, como trabalhos de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e da “nova história” em que se destacam pesquisadores como Roger Chartier, Anne Marie-Chartier, Jean Hébrard e Philippe Ariés têm trazido grandes contribuições para a “compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e espaço” (BUNZEN, 2014a, p.7). Além disso, estudos do campo da linguística e sobre a aprendizagem da escrita têm possibilitado novos questionamentos para as pesquisas sobre o letramento. De acordo com Bunzen (2014a, p.8):

as discussões propostas pela linguística sobre as relações entre a ‘fala’ e a ‘escrita’ (cf. Marcuschi, 2001^a e 2001b), os diversos questionamentos sobre a concepção de aprendizagem da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro (Freire, 1975; Soares, 1998; Kleiman, 1995) e as pesquisas sobre como adultos não alfabetizados que convivem em contextos diversos lidam com a escola ou fora dela (Tfouni, 1988; Kleiman e Signorini, 2000) incitaram novas discussões epistemológicas e metodológicas.

Estabeleceu-se, portanto, para as pesquisas brasileiras, um grande desafio: “compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas

também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (BUNZEN, 2014a, p.8). E neste cenário, os “Novos Estudos do Letramento⁶”, realizados por pesquisadores anglo-saxões ao longo do século XX e XXI, que buscam “compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, assim como o papel da oralidade na história da cultura humana e sua inter-relação com as práticas de letramento” (BUNZEN, 2014a, p.8) também têm trazido contribuições teóricas e práticas.

Nesse primeiro capítulo nos propomos a discutir os conceitos de eventos e práticas de letramento, abordando seus significados e a forma como embasaram o nosso estudo; bem como o conceito de interação em sala de aula e de comunidade de aprendizagem, procurando sempre explicitar o motivo de nossas escolhas teóricas e metodológicas e a maneira como nos apropriamos de tais conceitos, suas contribuições para o campo da Linguística Aplicada, além dos problemas que sempre acompanharão as tentativas de construir sentidos nessa área complexa (STREET, 2012, p.70).

1.1 Eventos e Práticas de letramento: escolhas conceituais para compreender a leitura na escola

Na tentativa de compreender o letramento escolar a partir da definição de Bunzen (2009, 2010), faz-se necessário, assim como outros trabalhos que se baseiam nos Estudos do Letramento, assumir as categoriais de “práticas de letramento” (mais ampla e parcialmente visível) e “eventos de letramento” (mais restrita e plenamente visível) como orientadoras da discussão.

Street (2012, p.70) sugere que, para que seja possível “analisar e não apenas descrever o que acontece nos contextos sociais em relação aos significados e aos usos do letramento”, têm se tornado de grande importância a definição precisa e o uso mais cuidadoso do conceito de “práticas de letramento”, principalmente diante

⁶ De acordo com Rojo (2009), os Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) foram inaugurados por Street (1984) e divulgados no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995).

da variedade terminológica que tem surgido sobre letramento. Por isso, o pesquisador se propõe a discutir a relação entre eventos e práticas de letramento.

Retomando as explicações de Barton (1994), Street (2012) explica que o termo “evento de letramento” é derivado do conceito da Sociolinguística de “evento de fala” e foi associado ao letramento sendo inicialmente relacionado a ocasiões de compreensão dos signos gráficos e posteriormente a situações de interação entre os sujeitos e materiais escritos. Heath (1982, p.93 *apud* STREET, 2012, p.74), define evento de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. Nesse sentido, Street (2012, p.75) diz que os eventos, conceito útil por capacitar pesquisadores “a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”, podem ser capturados por fotografias e se manifestam de diferentes formas, desde eventos de letramento acadêmico, até o ato de “verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada” (p. 75).

O pesquisador salienta, porém, que o evento não pode ser compreendido por si só, posto que, isoladamente, “do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados são construídos” (STREET, 2012, p.76). De acordo com ele, se não estivermos familiarizados com as convenções de um grupo, possivelmente teremos dificuldades para compreender o que está acontecendo em determinado evento, já que “há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem” (STREET, 2012, p 76). Portanto, é necessário ressaltar que os eventos surgem e são configurados por práticas de letramento (BARTON e HAMILTON, 2000).

O conceito de prática de letramento, considerado por Street (2012, p.76), como o mais vigoroso dos vários conceitos desenvolvidos pelos pesquisadores, é

realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado.

Barton e Hamilton (2000) explicam, com base em Street (1993)⁷, que as práticas não são totalmente observáveis pois envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. Nesse sentido,

as práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

Hamilton (2000)⁸, numa tentativa de descrever os elementos básicos dos eventos e práticas de letramento, elaborou o Quadro 1, distinguindo os elementos visíveis e não-visíveis que os constituem.

Quadro 1. Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento

Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento (Esses podem ser capturados em fotografias) ⁹	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento (Esses podem ser inferidos através de fotografias)
<p>Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo em torno de textos.</p> <p>Ambientações (Settings): as circunstâncias físicas mais imediatas na qual a interação acontece.</p> <p>Artefatos: os instrumentos materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo textos).</p> <p>Atividades: as ações desempenhadas pelos participantes no evento de letramento.</p>	<p>Participantes implícitos: outras pessoas, ou grupos, envolvidos nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e, por outro lado, regulamentação de textos.</p> <p>O domínio da prática dentro do qual o evento ocorre, estabelece o seu sentido e propósito social.</p> <p>Todos os outros recursos incorporados à prática de letramento, incluindo valores não-materiais, modos de compreender, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento.</p> <p>Rotinas estruturadas e caminhos que facilitam ou regulam as ações; regras de legitimidade e conformidade – quem faz ou não faz determinada atividade; quem pode ou não pode se engajar em determinadas atividades.</p>

Fonte: Hamilton (2000, p.17)¹⁰

⁷ STREET, Brian. Cross-cultural approaches to literacy, Cambridge University Press, 1993.

⁸ A pesquisadora, ao analisar práticas de letramento através de fotografias da mídia impressa, diz ainda que são os conhecimentos culturais trazidos pelo observador/pesquisador que o fazem definir os aspectos das práticas visíveis nos eventos. Dessa forma, todos os elementos das práticas são inferidos de imagens, sendo algumas pistas visuais mais salientes que outras.

⁹ Salientamos que Hamilton (2000) utiliza como referência a fotografia por focar sua pesquisa em imagens de imprensa, porém as pesquisas sobre letramento escolar podem utilizar além de fotografias, filmagens, diários de campo ou gravações em áudio e vídeo, dentre outros recursos.

¹⁰ Tradução de Vieira (2007, p.128)

Durante nossa pesquisa, a identificação de tais elementos foram de grande importância. Inicialmente, observamos os participantes explícitos, os alunos e a professora Verônica, que interagiam com os materiais do *Cantinho da Leitura* (artefatos) durante as atividades cotidianas naquela sala de aula. Com o passar dos dias, a imersão no contexto foi nos levando a novos dados. Através da entrevista com a professora, percebemos que sujeitos implícitos, como a professora Janice que compartilhava o Cantinho no período da tarde, também configurava aquela prática de letramento, pois foi responsável pela mudança no formato do espaço, diante de problemas relacionados ao número de alunos de sua turma. Podemos citar também a presença de discursos pedagógicos sobre a leitura que se faziam presentes nos argumentos da professora Verônica, que embasavam a sua prática. Com relação aos materiais, ao analisar o acervo percebemos a influência de políticas públicas de incentivo à leitura que contribuía para a seleção destes, como o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar). Além disso, as atividades, ao serem organizadas e analisadas, nos indicaram que estávamos diante de uma comunidade de aprendizagem que compartilhavam significados e condutas/regras sobre as formas de ler. Portanto, tais elementos foram imprescindíveis para a discussão das práticas de letramento observadas.

Como são culturalmente construídas, as práticas de letramento têm suas raízes no passado. Nas palavras de Vieira (2007, p. 126), “elas são construídas no tempo, são heterogêneas e suas fronteiras são “fluídas”, alterando suas configurações continuamente”. Assim, para compreendê-las na contemporaneidade faz-se necessário um olhar histórico, que considere a ideologia, a tradição e a cultura que permeiam tais práticas (VIEIRA, 2007, p. 126).

Para compreender o *Cantinho da Leitura* e a *Leitura Compartilhada*, nos propomos analisar no próximo tópico, sucintamente, de que forma foram se estabelecendo as práticas de letramento no contexto escolar, assim como os significados sobre a leitura e a formação de leitores que foram historicamente construídos, negociados, transgredidos entre professores e alunos.

1.2. A leitura na escola e a formação de leitores: um breve percurso histórico

A discussão sobre a leitura na escola traz, segundo Batista e Galvão (1998), uma tendência de se pensar a formação de leitores como algo que esteja

totalmente relacionado ao ato de fazer com que os alunos sejam capazes de ler. Porém, diante da observação e discussão das práticas dos professores em outros momentos da história do ensino da leitura, nota-se

que não se entendia a formação de leitores do mesmo modo que entendemos hoje; que eram atribuídas finalidades diferentes daquelas que hoje atribuímos ao ensino da leitura; que quando adotamos certas práticas e metodologias para o aprendizado da leitura, damos continuidade a antigas concepções de formação de leitores, com as quais muitas vezes não concordamos (BATISTA e GALVÃO, 1998, p.22).

Dessa forma, numa tentativa de romper com a superfície, buscamos compreender as raízes históricas da formação escolar da leitura. Klinké (2003) nos diz que é relativamente recente a função de a escola formar leitores, já que durante muito tempo essa tarefa foi de responsabilidade da igreja, das famílias (mães e pais) e de preceptores particulares que ensinavam as primeiras letras de acordo com suas concepções e interesses, que por sua vez, se inseriam dentro das concepções e interesses do grupo social e do tempo histórico a que pertenciam. No entanto, antes de serem parte do cotidiano de grande parte das pessoas, as técnicas da escrita e da leitura eram práticas de profissionais específicos, em especial dos clérigos que, conforme lembra Hébrard (2007), nem sempre se tornavam eclesiásticos. Os clérigos dedicavam-se a ler e a escrever em latim, que se tornou “a língua da igreja, língua erudita, língua do direito, da medicina e das correspondências entre ‘letrados’” (HÉBRARD, 2007, p.41). O latim era uma língua de trabalho e exigia uma longa familiaridade com os textos que deveriam ser memorizados e “sua aprendizagem precoce era, assim, uma obrigação para todos cuja profissão os colocava em contato cotidiano com as escritas administrativas, jurídicas ou ‘escolásticas’” (HÉBRARD, 2007, p.42).

No século XII, durante o renascimento urbano na Europa Ocidental, o direito de ensinar, exclusivo de bispos e clérigos, passou a ser um serviço como outros do mercado, disponível para a compra e, “além dos religiosos, havia professores leigos, inscritos na Igreja, controlados e legitimados por ela, mas que não estavam mais presos aos votos eclesiásticos nem circunscritos a atividades no interior dos mosteiros” (HILSDORF, 2012, p.20). Formou-se assim uma categoria nova de profissionais do ensino: os *mestres-livres*, que eram contratados para “ministrar as disciplinas das 7 artes liberais, abriam escolas ou cursos de ler e escrever latim, e os saberes do trivium e do quadrivium” (HILSDORF, 2012, p.20), além do direito romano. Esses mestres, contratados por corporações de estudantes, deram origem as

universidades que, de acordo com Hébrard (1990), passaram a obter o monopólio da transmissão dos saberes eruditos, já que obtiveram reconhecimento e emanciparam-se. Assim, “o mundo clerical perde a hegemonia que dispunha sobre os dispositivos de transmissão das técnicas elementares da escrita” (HÉBRARD, 1990, p.71), o que resulta em transformações nas formas de trabalho intelectual e nas técnicas de escrita que se tornou acessível também fora do universo estritamente religioso.

No período do Renascimento na Europa, com a ascensão da média burguesia entre os séculos XIV e XV, surgem outras necessidades de instrução, pois “a nova organização do comércio dependia da correspondência comercial que precisava ser conhecida e praticada” (HILSDORF, 2012, p.28). Além disso, a burguesia vivia num novo estilo de vida que precisava ser registrada, consagrando este período como a época das biografias e autobiografias. Entretanto, a autora explica que essa camada burguesa não pensava ainda na educação em instituições escolares, pois, para eles, a formação do homem livre não viria de nenhuma escola existente, sendo assunto das famílias e dos mestres privados.

De acordo com Hébrard (1990), os meios urbanos aprenderam a utilizar o antigo dispositivo de formação dos clérigos, reestruturando e evoluindo esses saberes. Dessa forma, no século XVI, quando um colégio aceitava a tomar a seu cargo escolares que estavam no princípio das aprendizagens, tentava unir o ensino da leitura, do latim e o da escrita, assim como rudimentos da instrução religiosa.

Com efeito, o abecedário é necessariamente uma compilação das principais preces e sua memorização é o ponto de partida de toda a catequese. Mas, nesse conjunto de conhecimentos e savoir-faire, só a leitura e o latim parecem ter um estatuto quase “disciplinar”: explicita-se sua progressão, indicam-lhe os métodos a seguir. A escrita não constitui, em geral, o objeto de regulação alguma. (HÉBRARD, 1990, p.80)

Nesse sentido, as competências relacionadas à introdução na leitura e na escrita, como decifrar e grafar, não eram trabalhadas no colégio, pois era a família quem deveria se responsabilizar em ensinar os seus filhos a “ler e a manejar a pena” (HÉBRARD, 1990, p.42).

A partir do século XVI, surge outro modelo de relação com a escrita. Neste período as Igrejas estavam divididas e disputavam a formação dos cristãos que significava “instruí-los nas verdades da sua religião” (HÉBRARD, 2007, p.43). Para fazê-los fixar e memorizar as doutrinas, foram escritos os catecismos, primeiro pelos reformadores protestantes e depois pelos católicos. Para Lutero, havia a exigência de

uma religião mais íntima e pessoal, apoiada na frequência assídua aos textos, porém, esse contato pessoal era dependente da mediação oral. Assim,

a formação cristã tal qual pensa Lutero, não organiza nem a alfabetização, nem a fortiori a escolarização das crianças. Mas ela implica uma familiaridade preliminar com a escrita, com o livro e suas diversas formas de mensagem que pertencem com propriedade a essa Europa 'plena' que, no século XV, se abre a Reforma (HÉBRARD, 1990, p.86).

Para essa formação, as figuras do pai e do pastor se tornaram muito importantes, pois ao pai cabiam as primeiras aprendizagens que deveriam ser prosseguidas pela mediação do pastor e quando os pais não tinham a inclinação ou o tempo necessário para exercer esse papel, era preciso a contratação de preceptores (HÉBRARD, 1990). Assim como para Lutero, as primeiras aprendizagens da alfabetização para Calvino constituíam a base sobre a qual seria construída a aprendizagem doutrinal propriamente dita, porém no calvinismo a catequese está situada numa perspectiva de instrução ainda mais determinada. Para os calvinistas, somente a leitura não bastava, era preciso que os pastores fossem sempre escutados. Na explicação de Hébrard (1990, p. 89), no calvinismo, dois instrumentos permitem estabelecer uma relação entre a alfabetização e a catequese: o ABC Français, material que combina a aprendizagem da leitura e os rudimentos do catecismo, utilizando a língua francesa no lugar o latim para os primeiros textos de leitura e o Catecismo, que constitui uma ruptura decisiva na tradição catequética, católica ou protestante, pois se dirige especificamente às crianças e não aos que instruem e utiliza uma sequência rápida de perguntas e respostas curtas, de fácil memorização, apesar de trazer conteúdos complexos.

Como salienta Hébrard (1990, p. 93), a Igreja católica permaneceu reservada por mais tempo quanto à utilidade e eficácia de uma catequese que utilizasse o suporte do livro, por razões teológicas (pois acreditava-se que a fé vinha do ouvido) e conjunturais (afinal, o mal protestante estava relacionado à imprensa). Embora fosse necessário dar uma resposta aos ataques doutrinários protestantes, os padres antigos apoiavam-se numa catequese em que a transmissão dos saberes era baseada na oralidade. Somente depois de 1670, no contexto francês, que os bispos começam a mandar a editar um pequeno catecismo para uso das crianças e apenas no século XVIII é que se estrutura uma "doutrina" católica sobre as primeiras aprendizagens e sua escolarização.

Ainda no século XVII, Jean-Baptiste de La Salle¹¹ propõe um novo modelo de escolarização elementar e, conseqüentemente surgem novas práticas de leitura escolar. Na escola fundada por ele, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a catequese (ler-recitar) era articulada com os saberes mercantis tradicionais. Hébrard (2007, p.54) explica que sua escola era “cristã, gratuita e moderna e seu grande mérito foi ter descoberto como fundar uma instituição atendendo, ao mesmo tempo, aos projetos educativos da Reforma católica e às expectativas profanas das camadas populares”. La Salle entendia, como salienta Chartier (2004), que a formação de hábitos cristãos para o povo não podia ser constituído de conteúdos clericais e eruditos, como os que já eram oferecido aos filhos da elite, mas sim de saberes doutrinários. Segundo Hilsdorf (2012), o Instituto modificou as práticas de ensino da época porque ao invés de ministrar uma sequência de conhecimentos que poderiam não ser finalizados, como acontecia nas escolas do período, eles optavam por ensinar um conjunto de conhecimentos como leitura, escrita, aritmética, doutrina, civilidade e um pouco do latim, de modo simultâneo, pois ensinava tudo isso ao mesmo tempo para o conjunto de alunos reunidos em classes. Como estabeleceram essas mudanças de procedimentos didáticos “em nome de uma pedagogia da ordem moral, da polícia e dos costumes da racionalidade”, Hilsdorf (2012, p.178) sugere que as escolas lassalistas “praticaram efetivamente a escolarização do ensino elementar e popular”.

Hébrard (2007) explica que nessas escolas ensinava-se às crianças a recitar o catecismo e as orações, bem como a ajudar nas missas, conhecer a liturgia, frequentar os sacramentos e saber se comportar de acordo com a civilidade cristã. Além disso, queriam a gratuidade para todos, propondo uma mistura das classes urbanas (indigentes e aristocracia operária) num modelo de escola em forma de externato, instalado no coração das cidades com intuito de poder exercer controle sobre as famílias através dos alunos. Mas, além de cristã e gratuita, era também uma escola moderna, pois o ensino era progressivo, exigindo uma frequência de vários anos. O currículo era linear e estrito e a aprendizagem do ler-escrever-contar privilegiava a língua francesa, o que evidenciava a preferência de La Salle pela cultura mercantil contra a cultura dos clérigos, pois proibia o ensino em latim (HÉBRARD,

¹¹ Sacerdote fundador da congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs e autor, com a colaboração deles, do Guia das Escolas Cristãs (1706) (TAGLIAVINI e PIANTKOSKI, 2013).

2007). Dentre as práticas de leitura, as crianças continuavam a decorar os textos em latim para ajudar nas missas, porém, “os textos das primeiras leituras eram, o ‘Pai Nosso’ e não o ‘Pater Noster’, o ‘Ave Maria’ (em francês) e não o Ave Maria (em latim)” (HÉBRARD, 2007, p.46) e as orações lidas e relidas em francês eram explicadas nas aulas de catecismo.

As práticas de leitura, nas explicações de Hilsdorf (2012), se diferenciavam de acordo com as classes¹²:

Os Irmãos começavam a escolarização das crianças pela leitura em francês, aos 7 anos. Ensinavam nas 1ª e 2ª classes as letras e depois as sílabas, dispostas em quadros murais ou cartazes – pode-se dizer que as tabuinhas de leitura vão para as paredes -, que o professor apontava com a vara (ponteiro). Depois, na 3ª classe, a cartilha ou o silabário, em francês, correspondendo ao Primeiro Livro de Leitura, quando se repetiam os procedimentos de soletração e silabação, sem ler propriamente, apenas decifrando ou reconhecendo as combinações de sílabas. O treino das frases e dos textos inteiros era feito na 4ª classe (Segundo Livro de Leitura); as regras de pronúncia na 5ª classe (Terceiro Livro), quando se aprendia a ler as palavras. Na 6ª classe, fazia-se a leitura corrente dos escritos tipográficos – aprendendo a ler com pausas, observando os sinais de pontuação -, e a leitura dos números, também dispostos em tábuas murais. Na 7ª classe, a iniciação ao latim, o suficiente para poder cantar o Saltério e ler a Bíblia, e lia-se o Manual de Civilidade cristã, impresso nos primeiros tempos em gótico, depois em cursivo. Na 8ª classe, liam-se as letras manuscritas e textos profanos. (HILSDORF, 2012, p.179)

Hébrard (2007) indica que essa divisão permitiu acolher alunos em grande número e, para ensiná-los, La Salle utilizou o método simultâneo, fazendo necessário um material pedagógico padronizado como “quadros de letras e sílabas impressos, manuais idênticos” e o “papel do professor era cuidar da iniciação e do bom desenvolvimento das operações: poucas intervenções, iniciativas ou improvisações pedagógicas” (HÉBRARD, 2007, p.47).

Assim, a trilogia ler-escrever-contar, saberes elementares das instituições escolares, tiveram suas bases nas culturas dos clérigos e dos mercadores; sendo os pares escrever/ler advindos da cultura clerical e escrever/contar da cultura mercantil. Porém, a junção dessas duas culturas e sua escolarização, para se efetivarem, proporcionaram transformações na herança clerical (principalmente a substituição da língua latina pelas línguas nacionais) e no papel e utilização da escola que, a princípio, foi o local escolhido para transmitir as doutrinas (católicas e

¹² Segundo a autora as escolas lassalistas eram organizadas em nove classes que agrupavam crianças com o mesmo nível de aprendizado, subdivididas em três grupos: principiantes, médios e adiantados. Era possível a mudança de posição nesses grupos a partir de exames mensais.

protestantes) e que, posteriormente, substituiu a família e a Igreja, mas continuou sendo um forte pólo de coerção moral (HÉBRARD, 1990, p. 102). Nas palavras de Graff (1994, p.35) “a introdução da escolarização deve ter tido, e certamente teve, outras finalidades além da alfabetização”.

No século XIX, o governo, no contexto francês, resolve colocar “a instrução a serviço da civilização dos costumes e dos espíritos”, prevenindo assim as agitações populares (HÉBRARD, 2007, p.48). O que estava em jogo era “a salvação da nação republicana” (CHARTIER, 2004, p.29) e era a escola laica, gratuita e obrigatória que devia formar os futuros eleitores. A ideia deste período era de que a escola deveria promover bons livros, que edificassem e instruissem, possibilitando o compartilhamento de emoções, ideias e valores, já que sem orientações, quem soubesse ler poderia ler qualquer coisa, o que se tornava um perigo para a sociedade.

Segundo Chartier (2004, p. 32), a escola pública, no contexto francês, se estabeleceu em um clima de conflito violento entre a Igreja e a República e necessitava encontrar uma via que integrasse as famílias num projeto de educação imposta de maneira idêntica em todo o território nacional. Assim, era preciso que a obrigação se tornasse um costume. Para tanto, na França, os livros de leitura deste período (1880-1914) “traziam histórias edificantes que mostravam as vantagens de saber ler e escrever, ressaltando a vergonha advinda da ignorância e as recompensas simbólicas e materiais que se poderia obter da educação” (CHARTIER, 2004, p. 49). Ressalta Cook-Gumperz (1991, p. 40) que o objetivo maior dessa escolarização em massa era controlar a alfabetização, pois o processo de aquisição da leitura e escrita acontecia em outros setores da sociedade e se fazia necessário utilizá-la para uma nova forma de treinamento social.

Graff (1994, p.39) diz que é possível perceber algumas continuidades, mudanças e descontinuidades na história da alfabetização¹³, observando sobretudo o papel das tradições e dos legados.

O uso da escolarização elementar e a aprendizagem das letras, por exemplo, para funções políticas e cívicas, tais como conduta moral, respeito pela ordem social e cidadania participante, começa nas cidades-estado gregas durante o quinto século antes de Cristo e constitui um legado clássico regularmente descoberto e reinterpretado por pessoas no Ocidente: durante a Idade Média,

¹³ Salientamos que o termo “literacy” em inglês pode ser diferentes sentidos. No caso da obra de Graff, acreditamos que uma tradução mais adequada fosse “cultura escrita” ou “letramento”. No entanto, manteremos na nossa dissertação a versão da tradução da obra no contexto brasileiro dos anos 80. Salientamos, então, que o foco do autor é para a compreensão da história da cultura escrita em determinados contextos da América do Norte e da Europa.

o Renascimento, a Reforma e a Ilustração, e de novo durante os grandes movimentos de reforma institucional do século XIX (GRAFF, 1994, p. 40).

Além do papel político e cívico da alfabetização, Graff (1994) explicita também que um dos legados mais vitais foi a relação entre a alfabetização e a religião. Para o autor: “a alfabetização serviu para registrar desde tempos imemoriais a Palavra, mas sua influência e difusão vieram, por séculos, de forma avassaladora, através de meios orais de ensino e pregação” (GRAFF, 1994, p.43). No contexto de tal reflexão, surge ainda a discussão que envolve a relação estabelecida historicamente entre alfabetização e desenvolvimento industrial, econômico e social, salientando que seus objetivos sempre foram além de ensinar a ler e a escrever.

Do período clássico para a frente, líderes políticos e religiosos, reformadores tanto quanto conservadores, têm reconhecido os usos da alfabetização e da escolarização. Com frequência, eles perceberam a alfabetização sem freios ou sem controle como potencialmente perigosa, uma ameaça à ordem social, à integração política, à produtividade econômica e aos padrões de autoridade. Mas, de forma crescente, eles vieram a concluir que a alfabetização, se fornecidas em instituições formais, cuidadosamente controladas, criadas para o propósito da educação e estreitamente supervisionada, poderia ser uma força poderosa e útil na obtenção de uma variedade de importantes fins (GRAFF, 1994, p.48).

Assim, percorrendo pela história podemos concluir que as práticas de leitura na escola sempre estiveram associadas com a ideia de que a formação escolar era um instrumento para moralizar, disseminar saberes religiosos, promover o desenvolvimento econômico e social e, por ser tão poderosa para promover mudanças na sociedade, sempre foi considerada como perigosa, algo que devesse ser controlada de perto. Uma continuidade evidente, portanto, é o fato da alfabetização estar sempre ao cargo dos interesses de um grupo social e de um tempo histórico.

No contexto brasileiro, as práticas de ensino da leitura também foram marcadas por diversos objetivos. Os ideários de formação de leitor podem ser observados, dentre outras formas, a partir da análise dos materiais que circularam no país. Batista e Galvão (2009, p.16) afirmam que os textos e impressos destinados a instrução “reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes”.

Até meados do século XIX, no Brasil, o ensino da leitura era realizado através de relatos de viajantes, autobiografias, romances, documentos de cartórios, cartas e até a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia, pois os livros

destinados explicitamente ao ensino da leitura eram praticamente inexistentes (BATISTA e GALVÃO, 2009). Pfromm Netto *et al.* (1974) comentam que há registros antigos (datados por volta de 1549) em correspondência jesuítica de livros didáticos enviados por D. João III aos meninos da escola da Bahia, mas não se sabe quais livros eram estes. Provavelmente seriam as Cartinhas e Cartilhas que circulavam em Portugal.¹⁴

Segundo Batista e Galvão (2009), num estudo sobre os livros escolares de leitura produzidos no Brasil entre 1870 e 1975, foi possível observar a distinção de dois tipos de livros escolares de leitura: as séries graduadas e os livros isolados. As séries graduadas, compostas de livros destinados a “quatro grandes séries, ou posteriormente, séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização” (BATISTA e GALVÃO, 2009, p.86), possuíam progressão quanto à extensão e à complexidade dos textos utilizados, tanto em seu interior, quanto em relação aos outros livros da classe, assumindo as características de um manual, destinados à escola e ao trabalho com leitura. Os livros isolados apresentavam menos claramente funções escolares pois, embora perceba-se que eram destinados a escola, não possuíam indicação de nível ou série. A partir dessas análises, Batista e Galvão (2009) propõem dois tipos de leitura escolar: uma destinada à aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da fluência, realizada com o manual, e outra recreativa, destinada a formação do hábito e do gosto pela leitura, realizada a partir de obras paraescolares, que deviam compor a biblioteca da sala de aula ou da escola. Nas palavras dos autores,

parece que essa progressiva distinção nas finalidades do trabalho com a leitura na escola termina por criar uma distinção entre duas grandes funções a serem preenchidas pelos livros, que se concretizará, aos poucos, na criação de dois tipos de livros escolares: o livro didático e o paradidático ou de literatura infantil (BATISTA e GALVÃO, 2009, p.99).

Os livros produzidos apresentavam características diversas, trazendo narrativas com conteúdos enciclopédicos, valores religiosos, morais e cívicos, bem como seleções de textos voltadas para a formação de gosto literário e, posteriormente, inauguraram uma nova tendência onde a ênfase do livro deixava de estar nos conteúdos dos textos para focar um conjunto de habilidades discriminadas de leitura (BATISTA e GALVÃO, 2009).

¹⁴ Não discutiremos neste trabalho sobre as Cartilhas e Cartinhas para ensinar a leitura. Para maior aprofundamento consultar o trabalho de Pfromm Netto *et al.* (1974).

Muitos destes livros das séries graduadas de leitura, por exemplo, sobreviveram a várias edições. Em 1960, algumas dessas obras somavam mais de 70 anos de idades e ainda assim, continuavam a ser adotadas nas escolas, porém, concomitantemente, havia também esforços de renovação. No início da década de 50, destaca-se como inovadora a série Pedrinho, de Manuel Berstrom Lourenço Filho, lançada pela Melhoramentos. Cada um dos livros da coleção tinha objetivos claros e definidos e “representam uma das raras tentativas, no país, de especificação de alvos a serem atingidos pelo livro de leitura, em cada série da escola primária” (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 182).

7 anos – Fase inicial da aprendizagem (Cartilha)

- 1- Percepção de pequenas frases, como um todo.
- 2- Reconhecimento de elementos comuns nessas frases.
- 3- Recombinação de tais elementos e novas unidades.
- 4- Aquisição de conveniente atitude de compreensão do texto.
- 5- Reconhecimento de sílabas e letras, e seu valor.
- 6- Leitura lenta e hesitante, mas consciente.

7-8 anos – Passagem da leitura hesitante para a leitura corrente (1º Livro)

- 1- Percepção de duas ou mais palavras a um só golpe de vista
- 2- Compreensão dos sinais comuns de pontuação.
- 3- Capacidade de compor e decompor quaisquer palavras.
- 4- Relacionamento das sentenças num texto seguido.
- 5- Compreensão total de períodos e pequenas narrativas.
- 6- Domínio geral do mecanismo e sentido da leitura.

8-9 anos – Passagem da leitura corrente para a leitura autônoma (2º Livro)

- 1- Desenvolvimento da percepção de frases inteiras.
- 2- Domínio geral da função da pontuação.
- 3- Compreensão integral de narrativas simples.
- 4- Facilidade em ler para outrem e para si.
- 5- Solução pronta a perguntas com resposta explícita no texto.
- 6- Reação inicial de ideias expostas no texto.

9-10 anos – Desenvolvimento da Leitura autônoma (3º Livro)

- 1- Leitura com intenção definida; desejo de narrativas seguidas.
- 2- Capacidade de isolar ideias, umas de outras.
- 3- Apreensão do sentido das palavras segundo o contexto.
- 4- Solução a perguntas com resposta implícita no texto.
- 5- Percepção das partes capitais de cada oração.
- 6- Modificação, pela leitura, de modos de sentir e pensar.

10-11 anos – Domínio da Leitura autônoma (4º Livro)

- 1- Compreensão do plano geral do texto e de suas partes.
- 2- Idem do sentido de cada expressão do contexto.
- 3- Noção das palavras “de valor” na leitura em voz alta.
- 4- Rapidez na leitura silenciosa.
- 5- Compreensão das partes capitais e acessórias da oração.
- 6- Modificação, pela leitura, de modos de sentir, pensar e agir.

Aperfeiçoamento da leitura autônoma (5º Livro)

- 1- Boa capacidade de instruir-se por si, através da leitura.

2- Apreciação das intenções do autor e de seus pontos de vista.

Interessante observar as concepções sobre a formação de leitores presentes na configuração do material, que concebia que a leitura (assim como, de certa forma, já pensava o Instituto dos Irmãos La Salle) deveria acontecer de forma gradual, iniciando-se pela percepção de frases e conjunto de palavras até chegar nos textos, ideia presente em muitas práticas pedagógicas nos dias de hoje. Atentemos, em especial, a formação dos leitores de 10-11 anos, que é quando a leitura denominada de “autônoma” deveria se efetivar. Além da importância dada ao plano geral do texto, nota-se um cuidado com a leitura em voz alta e a leitura silenciosa e a ênfase na moralização, através da leitura, práticas evidentes no contexto analisado para essa pesquisa. Na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, do século XXI, Verônica também demonstra preocupações com a leitura em voz alta, com a leitura silenciosa e com o valor da leitura para a formação de seus alunos, além da concepção de que no 5º ano é uma etapa da escolaridade em que a alfabetização já se consolidou, exigindo a leitura fluente de textos mais longos.

Batista e Galvão (1998) explicam que na década de 70 muitos outros livros continuaram a surgir motivados pela necessidade de atualização do conteúdo, constantemente em mudança e desatualização diante das pesquisas na área da educação e das necessidades das editoras. Estes novos livros possuem como característica a presença, cada vez maior de cadernos de exercícios e manuais do professor. Além disso, nesse período “a literatura infantil ‘invade’ as escolas”, se escolarizando (BATISTA e GALVÃO, 1998, p.27).

Os pesquisadores afirmam ainda que, mais recentemente, o movimento tem sido inverso, pois “na contracorrente da didatização dos livros para a criança, busca-se tornar presentes nas escolas os usos sociais da língua escrita” (BATISTA e GALVÃO, 1998), por isso a cada dia que se passa, defende-se mais o uso do jornal, do livro, da revista e de diversos textos que até então eram proibidos na escola. Juntamente com as discussões sobre a formação de leitores, tem se tornado forte a preocupação com a **alegria de ler** e o **prazer** provocado pela leitura, aspectos quase não comentados no passado, já que a busca pelo prazer era considerado prejudicial à formação do leitor e os ensinamentos morais e instrutivos ganhavam maior destaque. Porém, os pesquisadores salientam que

a crença no prazer da leitura se torna tão forte em muitas escolas que muitas delas deixam de lado práticas e atividades que, embora pouco prazerosas,

são necessárias para o desenvolvimento de competência de leitura (BATISTA e GALVÃO, 1998, p.28).

O que se constata ao observar as práticas escolares de leitura é que maior que o objetivo de desenvolver as competências e usos da leitura pelos alunos, pretendia-se ensinar outras coisas *através* da leitura, como conteúdos instrutivos (de áreas de ensino que, posteriormente se consolidaram nas disciplinas de História, Geografia e Ciências) e *regras e modelos de comportamentos (aspectos morais e ideológicos)* (BATISTA e GALVÃO, 1998). Além disso, os pesquisadores observam que as formas de ler também estiveram relacionadas à leitura em “voz alta, lenta e muito associada à memorização do texto”, bem como da leitura silenciosa e rápida, que buscava o significado, em detrimento da memorização e que, uma suposta evolução nas práticas de leitura da escola, não passa de um grande equívoco, já que nas práticas atuais podem ser encontradas muitos indícios de antigos objetivos com relação à leitura. É diante dessa afirmação que se faz necessário, numa pesquisa que se propõe a compreender as práticas de letramento, conceber as práticas históricas que permeiam os fazeres evidenciados nos eventos observados e, ao mesmo tempo, analisar tais eventos que possuem características singulares que devem ser considerados para a compreensão do contexto.

Como analisa Bunzen (2014b, p.3) nos processos interativos, estabelecidos entre os sujeitos e a esfera escolar, é observável uma tensão entre as práticas institucionais e o cotidiano escolar. As práticas institucionais, historicamente e socialmente constituídas, são “movidas por um conjunto de regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos”, enquanto que o cotidiano escolar é constituído nos e pelos conflitos e redes de significação por “seres humanos concretos nas mais diversas alianças, transgressões e acordos” (BUNZEN, 2014b, p.3). Dessa forma, partindo de uma discussão mais ampla, onde tentamos estabelecer algumas concepções acerca da leitura estabelecidas ao longo dos anos na instituição escolar, nos propomos no tópico a seguir discutir as especificidades do cotidiano escolar, em especial as interações na sala de aula, concebendo a aula como *evento interativo* (CASTANHEIRA, 2010) onde os significados são construídos e partilhados, constituindo as *comunidades de aprendizagem*.

1.3 Práticas e eventos de letramento escolar na interação em sala de aula

Conforme afirma Viñao Frago (2001, p.61), a educação, como todas as outras atividades humanas, necessita de um espaço e de um tempo determinados para se realizar. Esse espaço, ao ser ocupado e utilizado, transforma-se em lugar, cuja construção se dá socialmente e cuja dimensão jamais será neutra,

em vez disso, ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder – mas também à liturgia e ritos pessoais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e postura – à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 2001, p.64).

Dessa forma, entendemos que a sala de aula é um lugar construído discursivamente por meio “das interações, verbais e de outros tipos”, cujas construções influenciam as oportunidades de acesso dos alunos a informações e práticas diversas, bem como oportunidades de produção de saberes, conhecimentos e de aprendizagem (CASTANHEIRA, 2010, p.23). Em suma, “o entendimento local do que seja ensinar, aprender, ser professor é construído por meio das interações cotidianas entre participantes” (CASTANHEIRA, 2010, p. 27).

Num panorama sobre as pesquisas que analisam a interação em sala de aula, Rojo (2007) observa uma tendência em manter separadas as análises dos temas e organização formal (conversacional) da aula. De acordo com ela, a aula normalmente é tratada ou como atividade didática (pelas disciplinas ligadas à área de Educação) ou como “um tipo específico de interação face a face ou conversação” (por áreas como a Sociolinguística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala) (ROJO, 2007, p.339). Em suas palavras,

por efeito dos focos disciplinares, em geral e com poucas exceções, os textos que tratam do processo de ensino-aprendizagem dão pouca atenção ao papel da linguagem nesse processo, e aqueles que tratam da organização das falas em sala de aula pouco se detêm no quê e como foi ensinado e naquilo que foi aprendido. Isso tem dificultado a interpretação das análises que tomam como pressuposto que é a linguagem e o discurso que dão materialidade ao processo de ensino-aprendizagem de sala de aula (ROJO, 2007, p.339).

Por outro lado, Bunzen (2014b, p.1) salienta que nos últimos anos, algumas pesquisas têm buscado relacionar os estudos sobre o letramento e a

interação em sala de aula e essa integração, de acordo com ele, tem sido importante para a discussão “das práticas escolares sob a ótica da complexidade das interações contemporâneas e das dinâmicas discursivas que emergem em diferentes contextos sócio-culturais” (BUNZEN, 2014b, p.2). Dentre os estudos que apresentam uma preocupação em relacionar aspectos da fala-em-interação, os materiais escritos/impessos e os conhecimentos (BUNZEN, 2014b, p.2), destacam-se no cenário brasileiro os trabalhos de Matencio (2001), Batista (1997), Rojo (2001), Castanheira (2010), Castanheira et al. (2001), Castanheira et al. (2007), Macedo (2005).

Dessa forma, para analisar as práticas de letramento na interação em sala de aula, tivemos que nos atentar a elementos constitutivos da aula e da cultura escolar, percorrendo pelo espaço e pelo tempo, analisando os materiais utilizados na dinâmica das aulas (livros, jogos, cartazes e outros materiais escritos), o mobiliário da sala, a formação pedagógica da professora, seu ideário de leitura e de formação de leitor, a concepção da escola sobre o trabalho pedagógico, bem como das instituições que de certa forma influenciam a prática de Verônica. Além disso, foi necessário analisar de que forma as interações aconteciam, através dos discursos e da gestão do tempo da aula, que deram origem aos mapas de eventos, importante instrumento da etnografia interacional e da microetnografia de sala de aula que nos auxiliou em nossas análises. Como afirma Street (2014, p. 138) “o letramento se relaciona tanto com o discurso oral quanto com práticas materiais específicas com as quais ele se entrelaça e se define” e ao representar oralmente a materialidade da escrita a professora pode organizar as relações presentes em sala de aula.

O interesse pela análise discursiva é colocada enfaticamente por Bloome *et al.* (2008) como uma possibilidade aos pesquisadores de estarem próximos ao que as pessoas realmente fazem nos eventos de letramento em sala de aula. Conforme explicam, para os pesquisadores interessados na análise discursiva, parte da tarefa analítica é examinar *como*, *o que* e *onde* determinado discurso torna-se uma verdade, um senso comum e de que forma se naturalizou. Por isso, Bloome *et al.* (2008) propõem duas abordagens de análise: a de nível micro, que enfatiza as interações face-a-face, configuradas como situações imediatas e eventos de letramento locais e a abordagem de nível macro, que enfatiza o amplo processo social, cultural e político que definem as instituições sociais, ideologias culturais e todos que acontecem em volta deles. Longe de estabelecer uma abordagem em detrimento da

outra, o pesquisador defende que ambas são importantes para a pesquisa das práticas de letramento em sala de aula. Por isso, mesmo considerando as questões do nível macro, que configuram as práticas de letramento presentes no contexto em que realizamos a nossa pesquisa, podemos assumir como posição metodológica principal a *microetnografia*, pois nosso trabalho esforçou-se em atentar-se aos detalhes das interações face-a-face, mediadas por textos escritos, que aconteceram no cotidiano da turma de 5º ano do ensino fundamental.

Nessas interações, alunos e professores fazem visível um para o outro, um trabalho de consenso sobre o que está acontecendo, sobre quais significados estão sendo atribuídos a suas ações, quais normas de interpretação, falas, ações, pensamentos, crenças, avaliações e sentimentos são compartilhados e esperados, configurando, dessa forma, *comunidades de aprendizagem*¹⁵ (BLOOME *et al.*, 2008, p.10)

Nesta mesma direção, Castanheira (2010) argumenta que como o funcionamento da escola e da sala de aula não são definidos *a priori*, mas construídos “por meio das ações dos indivíduos, à medida que esses acionam seus conhecimentos sobre como as coisas deveriam ser feitas nesse espaço” (CASTANHEIRA, 2010, p. 27), as ações dos indivíduos se orientam (nem sempre conscientemente) por conhecimentos que eles possuem acerca das formas de participação e interpretação da vida dentro de um grupo. Como salienta

por meio da vivência em uma comunidade particular, um indivíduo desenvolve conhecimentos das práticas características do grupo e quando as coisas devem ser feitas, faladas, escritas – e desenvolve também, capacidades para utilizar esse conhecimento e agir de maneira apropriada segundo as demandas e expectativas do contexto interacional (CASTANHEIRA, 2010, p.28).

Assim, para compreender o processo de aprendizagem, há que se considerar as relações interativas entre os participantes.

Como discute Dionísio (2000) sendo a escola, reconhecidamente, uma das principais responsáveis pela formação dos leitores de nossa sociedade, torna-se de grande relevância analisar de que forma ela tem feito isso, quais textos tem

¹⁵ Com base em Castanheira (2010, p. 28), definimos a comunidade de aprendizagem como sendo constituída por indivíduos que partilham e desenvolvem conhecimentos das práticas características do grupo, construindo e negociando saberes de “como e quando as coisas devem ser feitas, faladas e escritas – e desenvolve também, capacidades para utilizar esse conhecimento e agir de maneira apropriada segundo as demandas e expectativas do contexto interacional”.

legitimado, quais sentidos tem construídos com os alunos, quais tem ignorado e de que forma tem construído as *comunidades de leitores*. Segundo a pesquisadora num estudo sobre os manuais de português, a escola ensina a ler não somente quando ensina os alunos a relacionarem os sinais gráficos com as palavras ou a associar os textos a determinados sentidos. A escola ensina a ler quando seleciona uns autores em detrimento de outros, quando escolhe determinados textos, nas atitudes e nos modos de ler que proporciona aos seus alunos. Isso caracteriza a forma como os leitores se veem e veem o mundo. Esses leitores, compartilham entre si normas/conduitas de leitura que constituem as *comunidades*:

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser a resposta do leitor e, também, ao que é um texto válido (DIONÍSIO, 2000, p. 96).

Concebendo as salas de aula como culturas-em-formação (BAKER; GREEN, 2007 *apud* GOMES e CASTANHEIRA, 2007, p.11), concordamos com Street (2012) que argumenta que para compreender as práticas de letramento escolar é necessário um aporte metodológico específico. Segundo Street (2012, p.76), “temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam”, já que nem sempre o que pode dar sentido a eventos de letramento são pensadas em termos de letramento. Portanto, assim como Fritzen (2012, p.67), Street (2012) defende a etnografia como base do trabalho de pesquisa pois, através dessa opção, o pesquisador “utiliza métodos de trabalho em campo que o auxiliam a descortinar as concepções sociais e culturais que configuram e dão sentido a um evento específico de letramento”. Para isso, faz-se necessário um mergulho na comunidade a ser pesquisada, já que os eventos e as práticas de letramento “adquirem significado e concretude em contextos sociais relacionados às atividades e às interações que ocorrem no interior das culturas” (VÓVIO, 2007, p.82). No capítulo a seguir, discutiremos os caminhos metodológicos que percorremos para a compreensão das práticas de letramento na interação da sala de aula numa turma de 5º ano do ensino fundamental, numa perspectiva histórica, antropológica e sociológica.

CAPÍTULO II - ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Assim como os dados, gerados no decorrer da pesquisa, nossa metodologia foi se constituindo também durante o trajeto que nos apontava e exigia novas posturas diante dos acontecimentos, indicando sempre que, para a compreensão do nosso objeto, era preciso fazer escolhas condizentes com a perspectiva teórica que adotamos. Como apontam Vóvio e Souza (2005), as pesquisas que investigam a trajetória de letramento de sujeitos que, por sua vez, estão engajados em práticas grupais de ação social, possuem desafios metodológicos específicos como (i) a adoção de um enfoque metodológico que seja compatível às pesquisas e aos problemas que se propõem a investigar, já que se encontram situadas no campo da Linguística Aplicada; (ii) escolha de estratégias e instrumentos para a geração de dados “que deem conta de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais, próprias das sociedades contemporâneas” (p.42) ; e (iii) a complexidade da quantidade e amplitude dos dados gerados, pois nessas pesquisas a linguagem “é ao mesmo tempo meio e objeto de estudo” (VÓVIO e SOUZA, 2005, p. 42).

Como compreendemos que o objeto do nosso estudo e o próprio conhecimento possuem um caráter histórico-cultural, sendo construídos entre os sujeitos, num processo interativo possibilitado pela linguagem, nossa pesquisa trilhou por uma perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2003) de caráter microetnográfico (BLOOME *et al*, 2010).

Neste capítulo explicitaremos nossas escolhas metodológicas (seleção da escola e dos sujeitos e sua caracterização), alguns pressupostos da perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica e da perspectiva microetnográfica, bem como os caminhos que percorremos sob essa sustentação. Enfim, apresentaremos também aspectos mais específicos de investigação que nortearam nossa análise dos eventos e práticas de letramento em uma turma do 5º ano.

2.1 Definição e caracterização do *lócus* da pesquisa e a produção dos dados

O primeiro critério de definição do *lócus* de pesquisa foi escolher uma turma de uma das séries finais do ensino fundamental I. Tal escolha se justifica diante da carência de trabalhos relacionados ao 2º ciclo do ensino fundamental que tem

apresentado baixos resultados em avaliações como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Esses resultados, de acordo com Batista (2011), estariam relacionados ao desenvolvimento e consolidação do processo de aprendizagem da língua escrita, que por sua vez, aconteceria nas séries em questão. Nosso intuito era, portanto, compreender práticas que subsidiariam esse desenvolvimento. O segundo critério de definição foi a opção pela rede pública de ensino, escolhida por atender a maior parte dos estudantes brasileiros e devido a nossa motivação em poder contribuir com nossas análises. O terceiro critério foi a disponibilidade da professora e da escola em nos receber e possibilitar a nossa presença na sala de aula.

Condizente com tais critérios, entramos em contato com Verônica¹⁶ em maio de 2013. Como era uma professora que já conhecíamos, sabíamos que ela trabalhava numa escola municipal com uma turma de 5º ano. O contato inicial foi por telefone. Verônica nos recebeu muito bem e se dispôs a participar do projeto, relatando empolgadamente já no primeiro contato sobre seu trabalho com a leitura, destacando o *Cantinho e a Leitura Compartilhada*. Falamos-lhe sobre as possibilidades de gravação e filmagem e a professora concordou com a metodologia da pesquisa. A partir de suas orientações, telefonamos na escola em que trabalhava e falamos com a vice-diretora Telma que pareceu-nos não muito satisfeita com a possibilidade de estarmos em sua escola por tanto tempo, orientando-nos a conversar com a supervisora responsável pela escola na Secretaria de Ensino. Na semana seguinte agendamos um horário com Marisa, a supervisora, e levamos a ela uma cópia do projeto. Fomos muito bem recebidos e Marisa nos disse que não havia a necessidade de tê-la procurado, pois a escola tinha autonomia para nos aceitar e nos orientou a voltar na instituição novamente. Enfim, voltamos à escola Monteiro Lobato. Dessa vez conversamos com Telma e Juliana, a diretora. Ambas nos ouviram com atenção e permitiram o início do projeto, porém foram categóricas com relação a não identificação da escola, dos sujeitos participantes (docentes e discentes) e do município onde se situava. A pesquisa de campo iniciaria meses depois, em Julho de 2013.

Ficamos aproximadamente um semestre envolvidos naquela comunidade de aprendizagem. Nos primeiros contatos pudemos conhecer os profissionais da escola, o espaço físico e conversar com as professoras das turmas

¹⁶ Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

de 5º ano do período da tarde, Verônica e Cláudia. Verônica nos apresentou os materiais didáticos que utilizava e nos falou sobre suas expectativas de aprendizagem com a turma.

Em seguida, fomos apresentados às crianças e pudemos explicitar os objetivos do nosso estudo. No dia 05 de agosto de 2013 iniciamos as gravações, que foram encerradas no dia 12 de setembro de 2013, registrando em áudio 17 aulas. Após o término das gravações, fomos convidados a realizar um projeto com as turmas de 5º ano, que envolvia produção e estudos do gênero História em Quadrinhos. Esse trabalho durou aproximadamente duas semanas. Em suma, ficamos imersos no cotidiano daquela comunidade por um mês.

Os próximos contatos foram mais esporádicos. Voltamos na escola para visitar a exposição dos trabalhos realizados no projeto, a pedido das crianças, e para geração de outros dados como o levantamento do acervo do *Cantinho da Leitura* e entrevista com a professora. Além dos contatos presenciais, mantivemos uma relação de proximidade com Verônica, que já conhecíamos antes de iniciar a pesquisa. Pudemos conversar diversas vezes com ela por telefone e, em muitas delas, era a docente quem nos procurava para contar sobre alguns trabalhos desenvolvidos e pedir sugestões. No quadro abaixo, demonstramos de que forma estivemos envolvidos com a comunidade escolar da Escola Monteiro Lobato.

Quadro 2. Relações estabelecidas durante a pesquisa

Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Conversa com a professora/ outros profissionais da escola.	Gravação das aulas.	Gravação das aulas. Projeto HQ.	Exposição de trabalhos.	Entrevista com a professora. Levantamento do acervo do <i>Cantinho de Leitura</i> .

Durante o tempo que permanecemos na escola, percebemos que Verônica esforçou-se em não modificar a rotina, embora saibamos que sempre ocorre mudanças com a presença de um pesquisador. Notamos também que a professora apreciava conversar conosco sobre sua prática pedagógica, sempre pedindo sugestões que pudessem aperfeiçoar seu trabalho. O envolvimento no projeto de produção de uma HQ comprova o laço estabelecido entre a professora e a pesquisadora. Verônica insistiu para que contribuíssemos no desenvolvimento deste projeto, que foi elaborado e realizado conjuntamente. Após termos concluído o

trabalho com a sua sala, a professora Cláudia, da outra turma de 5º ano do período da tarde fez o mesmo pedido para que o trabalho fosse estendido à sua turma. Embora não fossem esses os objetivos da pesquisa, ficamos felizes em poder participar desse processo de aprendizagem.

Para aproximar o leitor do contexto e dos sujeitos deste estudo, oferecendo subsídios para que compreendam nossas análises, oferecemos nos tópicos que se seguem a descrição da escola, da turma e da professora participantes da pesquisa. Como salientam Bogdan e Biklen (1994, p.252), “um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas”. Dessa forma, a partir das anotações e conversas com a professora e outros profissionais da escola, redigimos as caracterizações que se seguem, tentando trazer de forma breve, porém detalhada, informações que julgamos relevante para a leitura de nossa pesquisa.

2.1.1 A escola

A escola Monteiro Lobato¹⁷, ficava num bairro de periferia de uma cidade do interior de São Paulo e atendia aproximadamente 450 alunos do Ensino Fundamental I, no ano de 2013. As crianças se dividiam em 18 salas de aulas, sendo 09 do período da manhã e 08 do período da tarde e moravam, em sua maioria, em três diferentes bairros que se localizavam próximos à escola. Com mais de 20 anos de existência, a escola apresentava um amplo espaço físico, possuindo 11 salas de aula, porém três de suas salas estavam interditadas devido a infiltrações de água da chuva que as deixaram completamente mofadas. Além das salas citadas, a escola possuía a sala da direção, secretaria, sala de professores, sala da coordenação, biblioteca, sala de tv e vídeo, almoxarifado, depósito, despensa, refeitório, dois pátios cobertos, quadra coberta, duas cozinhas (uma para preparar a merenda e outra para atividades pedagógicas), sanitários para funcionários e para alunos.

Na área externa da escola, ficavam as mesas compridas do refeitório rodeadas pelos bancos. Todas as salas saíam para uma cobertura comum, onde também ficavam alguns bancos. Neste pequeno pátio havia alguns murais, utilizados

¹⁷ Utilizamos o pseudônimo para preservar a identidade da escola.

mensalmente pelos professores para exposição de materiais, principalmente relacionados as datas comemorativas. No pátio onde acontecia o recreio, havia um pequeno palco, explorado todos os dias pelas crianças em brincadeiras e em eventos específicos da escola. Atrás das salas de aula, ficavam o parque, constituído por brinquedos de madeira, e a quadra coberta. A escola possuía também uma fanfarra cujos ensaios aconteciam em horários contrários as aulas dos participantes.

A biblioteca da escola possuía prateleiras encostadas em todas as suas paredes, onde era possível encontrar livros de literatura e livros didáticos. Havia também jogos e uma TV itinerante. No chão, um tapete convidava os leitores a se sentarem. Não havia mesas, nem cadeiras.

No quadro 01 descrevemos as séries e quantidades de turma da escola:

Quadro 3. Turmas da Escola Municipal Monteiro Lobato

	Manhã	Tarde
1º ano	2 turmas	2 turmas
2º ano	1 turma	1 turma
3º ano	2 turmas	2 turmas
4º ano	2 turmas	2 turmas
5º ano	2 turmas	1 turma

Para cada sala de aula, havia um professor polivalente responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e outros professores especialistas que se dividiam nas aulas de Karatê, Artes, Informática e Educação Física. Havia também uma aula semanal destinada ao projeto CAD (Centro de Aprendizagem Dinâmica), em que as crianças realizavam atividades em uma mesa interativa que possuía recursos de som, áudio e vídeo. A escola oferecia aos alunos que eram vistos com dificuldades de aprendizagem dois encontros por semana no chamado “Grupo de Apoio”. As aulas do Grupo aconteciam no período oposto às aulas curriculares, numa sala específica. A professora responsável pelo grupo trabalhava exclusivamente com essas crianças.

2.1.2 O 5º ano A

A turma do 5º ano da Escola Monteiro Lobato era composta por 24 alunos, sendo 14 meninos e 10 meninas. Todos cursavam o 5º ano pela primeira vez, exceto a aluna Micaela que estava matriculada, mas que não havia frequentado

nenhuma aula do ano letivo até setembro de 2013. De acordo com a professora, a escola havia tomado todas as medidas para que a garota retornasse à escola, porém, não tiveram sucesso. Verônica contou que sete de seus alunos possuíam a Bolsa Família¹⁸, recebendo uma quantia em dinheiro do governo desde que apresentassem assiduidade nas aulas. Além disso, relatou que três crianças (duas delas, bolsistas) frequentavam o chamado “Centrinho”, um grupo de atendimento da APAE¹⁹ por onde passavam entre uma a duas vezes por semana por uma fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga²⁰. De acordo com Verônica, as especialistas vinham à escola frequentemente para conversar com a professora sobre o desenvolvimento desses alunos.

Durante a semana, as crianças do 5º ano possuíam diferentes aulas e atividades pedagógicas. Como observa-se no quadro 02, as aulas da professora Verônica eram intercaladas com aula de Educação Física, Artes e Informática (que não foram gravadas durante a nossa permanência na escola por não serem o foco do nosso estudo). Todos os professores eram especialistas, exceto o professor de informática que era estagiário da rede de ensino, cursando o 3º ano da área de Informática. Durante as aulas dos professores especialistas, Verônica organizava seus materiais, se encontrava com pais de alunos para conversar sobre o desenvolvimento das crianças e/ou com a direção da escola quando necessário. O período da manhã, turno em que estivemos na escola para gerar os dados dessa pesquisa, iniciava às 7h e terminava às 12h.

Quadro 4. Grade de aulas da turma do 5º ano A da Escola Monteiro Lobato

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h -7h40	Matemática	Português	CAD	Matemática	Ed. Física
7h40-8h20	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Arte
8h20 – 9h	Ed. Física	Karatê	Biblioteca	Parque ²¹	Matemática
9h – 9h40	Matemática	Ciências	História	Português	Matemática
10h10 - 10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30-11h20	Português	Ciências	Arte	Português	Português
11h20 – 12h	Português	Ciências	Geografia	História	Português

¹⁸ O **Bolsa Família** considera extremamente pobres as famílias com renda domiciliar per capita de até R\$ 70 e pobres, aquelas com até R\$ 140 (IBGE, 2011).

¹⁹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

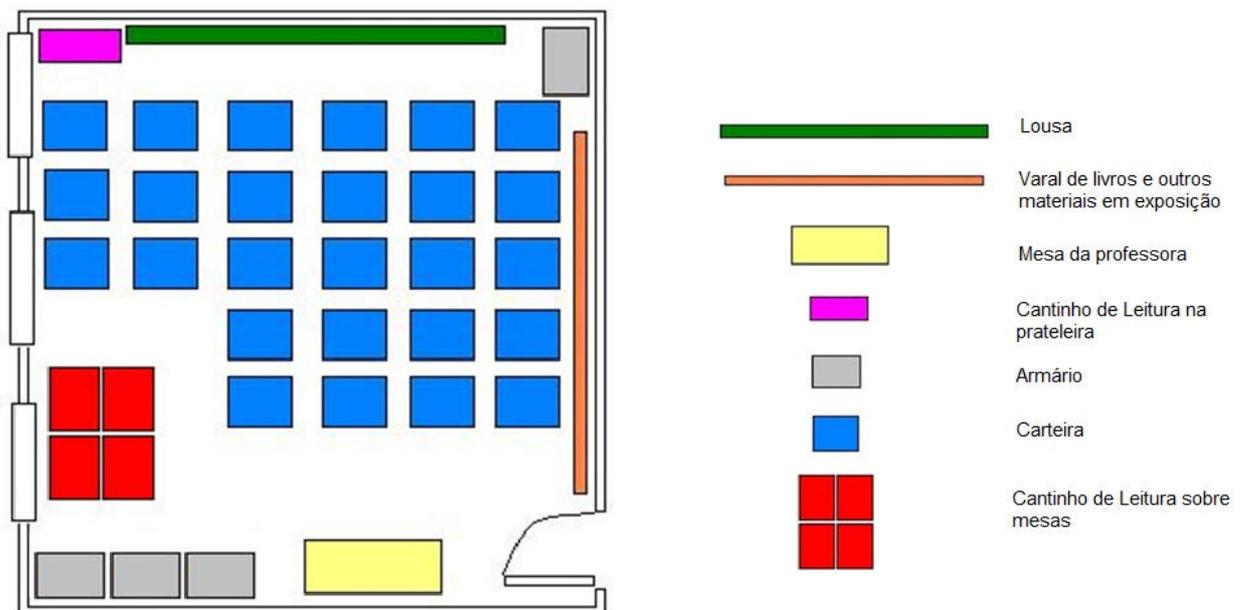
²⁰ De acordo com Verônica, os encaminhamentos eram feitos pela escola após diagnósticos realizados pelos professores que apontavam dificuldades específicas dos alunos que necessitavam o acompanhamento de fonoaudiólogos e psicopedagogos.

²¹ Momento em que a professora levava os alunos para brincarem no Parque da escola.

De acordo com a professora, o excesso de aulas chamadas por ela de “aulas extras”, comprometia muito o andamento do seu trabalho, pois restava-lhe pouco tempo para se dedicar a determinados objetos de ensino. Os livros didáticos de todas as disciplinas, utilizados no 5º ano da escola Monteiro Lobato, eram da coleção “Projeto Prosa”, editora Saraiva. Verônica nos explicou que tais livros foram escolhidos pelos professores a partir dos descritores do PNLD²². Disse-nos que na rede há uma diversidade grande de escolhas, pois há uma autonomia para cada escola escolher seu material. Além disso, dentro da escola também havia diferentes materiais, pois cada série escolhia o título que achava mais adequado.

A sala de aula do 5º ano A era ampla. Possuía diversas carteiras, a mesa da professora, a prateleira e quatro armários que se distribuíam pelo ambiente, estando um ao lado da lousa e três encostados nas paredes do fundo, próximos a porta. Sobre a lousa verde, que possuía uma leve rachadura em diagonal, era possível de se observar cartazes das letras do alfabeto. Na figura abaixo podemos identificar a disposição do mobiliário. Cabe ressaltar, no entanto que a ilustração foi elaborada a partir de observações e que houve mudanças na configuração do espaço durante o período observado.

Figura 1. Disposição do mobiliário da sala do 5º ano A



²² O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa (BRASIL, 2010).

As carteiras encontravam-se ora em duplas, ora em grupos, ora enfileiradas, porém, através de análise dos mapas de eventos, podemos observar que na maioria das aulas (73,68%) que vivenciamos a organização da sala consistia em fileiras:

Quadro 5. Organização do espaço na sala do 5º ano A

Aula	Organização do espaço
05/08	Duplas
06/08	Duplas
08/08	Duplas
12/08	Fileiras individuais
13/08	Fileiras individuais
14/08	Fileiras individuais
15/08	Fileiras individuais
16/08	Fileiras individuais
19/08	Fileiras individuais
20/08	Fileiras individuais Grupos Fileiras individuais
21/08	Fileiras individuais
22/08	Duplas
02/09	Fileiras individuais
05/09	Fileiras individuais
06/09	Fileiras individuais
09/09	Fileiras individuais
10/09	Grupos
11/09	Fileiras individuais
12/09	Fileiras individuais

Verônica trabalhava há seis anos nessa escola, dos quais dois foram dedicados ao 5º ano. Professora há 25 anos, atuava há 15 anos na rede municipal e numa escola particular do mesmo município. Iniciou sua carreira após cursar o magistério que, em seguida foi complementado pela graduação em Pedagogia numa faculdade privada do interior de São Paulo. Em 2001, Verônica concluiu o curso de pós-graduação em psicopedagogia, cursado na modalidade à distância, também numa faculdade privada. Ao falar sobre sua profissão, nos relatou diversos cursos de formação continuada, entre eles o PROFA²³, Pós- PROFA, Pró-Letramento, Ler e Escrever e cursos sobre prevenção contra as drogas. Com relação à escolha de trabalhar com o 5º ano, nos contou que foi a antiga diretora da escola que lhe disse que seu perfil era adequado ao trabalho de tal série. A professora comentou que até então sempre preferira trabalhar com os menores, mas que apreciava o trabalho com

²³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

o ano final do Ensino Fundamental I, embora fosse um ano com uma carga grande de responsabilidade por ser avaliada na Prova Brasil²⁴.

2.2.3 A produção dos dados

Nesta pesquisa de tipo etnográfico optamos por trabalhar com diferentes fontes, com o objetivo de estabelecer uma triangulação no processo de análise. Dessa forma, além dos dados em áudio das interações orais na sala de aula e notas de campo, utilizamos entrevista com a professora e materiais escritos utilizados nas aulas.

Durante o período em que estivemos na sala, realizamos gravações em áudio e anotações no diário de campo. Nosso objetivo inicial consistia em utilizar o recurso de registros em vídeo que, como já dito nas linhas acima, havia sido permitido pela professora. Porém, a direção da escola se posicionou contra o uso dessa ferramenta, bem como do registro de imagens em que aparecessem as crianças. Embora tenhamos tentado explicar que usaríamos tais recursos apenas para análise, preservando a identidade dos envolvidos, nos comprometendo a não divulgar as imagens, não conseguimos a autorização da escola. Por esse fato, utilizamos as gravações em áudio e procuramos anotar da forma mais detalhada possível as interações verbais e visuais (gestos, proximidade entre os sujeitos, organização da sala) que aconteciam nas aulas, procurando sempre descrever os eventos e quando, onde e com quem aconteciam (GREEN e ZAHARLIC, 1991). Além disso, fizemos uso do recurso fotográfico para registrar as formas de organização do *Cantinho da Leitura*, de forma que não aparecessem os alunos e a docente.

Nosso propósito era de observar, participar e estudar as dinâmicas que aconteciam no contexto da sala, sem propósito de intervenção pedagógica. Na maioria das aulas, nos colocamos no canto esquerdo do fundo da sala. Porém, há que se ressaltar que houve momentos em que a professora solicitou a nossa participação em algumas discussões e para ajudar alguma criança na realização de sua tarefa, além do trabalho realizado após o término da pesquisa com Histórias em Quadrinhos. Eventualmente, os alunos nos procuravam para mostrar as atividades e/ou para pedir

²⁴ “A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação” (BRASIL, 2008, p.7).

alguma ajuda. Aos poucos, alunos e professores foram nos considerando parte da comunidade de aprendizagem, até nos presenteando com cartas e bilhetes de amizade e nos procurando para conversar.

As gravações iniciaram-se no dia 05 de agosto e foram concluídas no dia 09 de setembro de 2014, contabilizando sessenta e uma horas, seis minutos e 23 segundos de gravação. Com base em Andrade (2013), organizamos um quadro que organiza os dias em que as aulas foram gravadas, destacando em quadros acinzentados os dias da semana e do mês em que aconteceram as gravações:²⁵

Tabela 1. Dias de gravação em áudio na Escola Municipal Monteiro Lobato

	D	S	T	Q	Q	S	S
Agosto		05	06	07	08	09	10
	11	12	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31
Set.	01	02	03	04	05	06	07
	08	09					

Assim como propõe Castanheira (2010, p.23), procuramos

compreender como a vida em sala de aula é discursivamente construída pelos seus membros por meio de suas interações verbais e de outros tipos e como essas construções influenciam as oportunidades dos alunos de ter acesso a informações e práticas diversas, bem como de produzir e aprender na escola.

Dessa forma, as gravações das interações em sala de aula em áudio e a organização nos mapas de eventos, que discutiremos mais adiante, foram extremamente importantes para compreender a constituição dessa comunidade de aprendizagem. Complementando esse processo, as notas de campo tiveram papel fundamental na reconstrução e compreensão das dinâmicas do grupo. Posicionávamos o gravador de diferentes formas, de acordo com a dinâmica da aula. Nos momentos em que o foco estava na professora, procurávamos deixá-lo sobre as primeiras carteiras dos alunos que se sentavam na frente. Quando aconteciam

²⁵ Não foi possível realizar gravações nos dias que aparecem em branco devido a compromissos relacionados ao mestrado (disciplinas cursadas no período da manhã), eventos relacionados à saúde da pesquisadora e da professora (que faltou há algumas aulas) e devido a passeios fora da escola que não julgamos relevante trazer para a pesquisa.

trabalhos em grupos, deixávamos o gravador na mesa de um dos integrantes de uma das equipes. Na medida do possível, alternávamos as mesas, pois as crianças queriam ser contempladas com a presença do gravador. Em nenhum momento, a professora se mostrou incomodada com a presença do aparelho.

Conforme afirma Fritzen (2012, p.63), a transcrição²⁶, entendida como a retextualização da oralidade para a escrita, não pode ser vista “como uma tarefa simples e objetiva, mas que reflete escolhas teórico-metodológicas do pesquisador, mesmo que não pareçam conscientes”, assim os trechos selecionados e a forma de transcrevê-las, certamente procuraram ser condizentes com as práticas que vivenciamos na geração dos dados, bem como com as teorias que fundamentam nossa pesquisa. Nas palavras de Marcuschi (1991, p.9) “não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”.

Para complementar as transcrições das gravações que, segundo Fritzen (2012, p.62), baseada em Erikson (1988), “podem evidenciar, com detalhes, o comportamento verbal e não verbal dos participantes”, realizamos uma entrevista com a professora Verônica, já que compartilhamos da ideia de Erikson (1988, apud FRITZEN 2012, p.62) de que “transcrições de gravações não são interpretáveis sem que estejam acompanhadas de observação participante e entrevista informal”. Assim, após elegermos o *Cantinho da Leitura* como uma importante prática na constituição da comunidade de leitores daquela turma, entrevistamos a professora Verônica no dia 06 de novembro de 2013.

Conforme explicam Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005, p. 76), na entrevista é proposto ao entrevistado uma retrospectiva sobre a sua prática, uma retomada que possibilita “um processo de reflexão e de reconceitualização de crenças até então estabilizadas”. As autoras, ao estudarem percursos de letramento de professores a partir da escuta de suas memórias, na abordagem da História Oral, destacam que a partir das entrevistas, os professores “ancoram” seu olhar no passado e no presente e se enredam em suas próprias formações, refletindo sobre suas concepções de leitura, suas crenças sobre o ensino da escrita, ressignificando ações que possam estar esquecidas ou terem sido desvalorizadas. Ressaltamos que essas pesquisadoras concebem a entrevista como um processo, pois estabelecem vários

²⁶ Nos baseamos nas normas de transcrição do trabalho do NURC/SP.

contatos com os entrevistados antes de realizá-las. Além disso, as entrevistas são de longa duração e os entrevistados leem as transcrições, neste momento podem rever e discutir sobre o que falaram com o pesquisador. Embora em nossa pesquisa a entrevista não tenha sido um trabalho tão complexo, acontecendo em um único dia e se encerrando ao fim da conversa, sem haver a discussão da transcrição com a professora, acreditamos que tenha possibilitado à Verônica lançar um olhar mais reflexivo sobre a sua prática pois, ao nos contar sobre sua trajetória, tentou encontrar as influências e as motivações para o seu trabalho.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) defendem que a entrevista deve ser utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesse sentido, ao escutarmos Verônica, percebemos também a forma como ela significava a sua prática, o que valorizava e de que forma concebia a leitura.

Organizada a partir de perguntas semiestruturadas, a entrevista teve duração de uma hora, seis minutos e trinta e três segundos e foi realizada em duas partes, pois iniciamos a conversa numa aula em que os alunos estavam com um professor especialista e tivemos que interromper no retorno das crianças, retomando o assunto na outra aula disponível no mesmo dia. A professora contou detalhes de sua formação e de sua prática docente, mostrando-se bastante à vontade para falar sobre si.

Enfim, passamos para a análise de alguns dos suportes escritos presentes no contexto da pesquisa. Partindo do mesmo pressuposto de Bunzen (2009; 2010), acreditamos que tanto os professores, quanto os alunos não são receptores passivos que apenas consomem o projeto discursivo elaborado por outros agentes. Ao fazer uso dos materiais presentes no cotidiano escolar, esses sujeitos se apropriam de tais projetos, re-construindo seus significados. Dessa forma, nos propomos a analisar, além das ações verbais dos participantes, os materiais presentes nos eventos de letramento, bem como o uso que esses participantes faziam deles. Bunzen (2010) baseia-se nas palavras de Signorini (2006, p.185) para explicar que as ações verbais, desenvolvidas no contexto da sala de aula

não se dissociam dos sistemas de objetos (disposições arquitetônicas, mobiliário, material didático de apoio, por exemplo) que dão espessura a esse espaço físico específico e que tanto orientam e predisõem os atores quanto são reorientados e transformados no curso de suas ações.

Por esse motivo, realizamos uma análise interpretativa dos livros e materiais escritos presentes no *Cantinho da Leitura*, bem como dos materiais trazidos pelos alunos e professora para o evento conhecido na comunidade como *Leitura Compartilhada*.

2.2 A perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica e a perspectiva microetnográfica

Como explica Freitas (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica é “uma forma outra de fazer ciência, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação”. Os estudos nessa perspectiva geralmente partem dos sujeitos envolvidos e, por intermédio deles, buscam a compreensão do contexto. A autora afirma que não se investiga em razão de resultados, mas na tentativa de “compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação correlacionada ao contexto do qual fazem parte” (FREITAS, 2002, p. 26).

Partindo desse pressuposto, buscamos, para analisar as práticas de leituras que constituíam a comunidade de leitores do 5º ano do ensino fundamental da Escola Monteiro Lobato, adentrar no contexto da sala de aula, participando da rotina dos alunos/professora durante um determinado período e assim, procurando compreender/interpretar as práticas de letramento, com destaque para quais significados os diferentes sujeitos partilhavam sobre a leitura entre eles e com a pesquisadora.

Freitas (2003), embasando-se em características da abordagem qualitativa, elabora uma caracterização dessa abordagem de pesquisa a partir de um diálogo com Bogdan e Biklen (1994). De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica:

a) considera como fonte de dados o contexto onde emerge o acontecimento, estabelecendo relações entre o particular e o contexto mais geral; busca compreender os fenômenos em sua complexidade, indo de encontro à situação a ser pesquisada no seu processo de acontecimento;

b) enfatiza a compreensão no processo de coleta de dados que é feito de maneira descritiva e sempre relacionando o individual e o social;

c) situa o pesquisador diante da tarefa de reconstruir aspectos históricos das práticas, das ações, dos sujeitos e dos instrumentos desde a origem ao desenvolvimento dos fenômenos estudados;

d) considera o pesquisador como um dos principais instrumentos da pesquisa, pois sua compreensão é construída a partir do seu lugar sócio-histórico e das relações que possui com os sujeitos da pesquisa;

e) estabelece como critério a profundidade da imersão e participação ativa tanto do pesquisador quanto do investigado, valorizando a possibilidade de reflexão e resignificação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (pesquisador e pesquisado).

A autora, inspirada nos estudos de Bakhtin, explica que “conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica concebê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2003, p. 29).

Nesse sentido, além da permanência na escola e da gravação das 17 aulas, buscamos, através da História Cultural e dos Estudos do Letramento, compreender as práticas observadas através da análise de suas possíveis raízes históricas. Conjuntamente, como discutimos, realizamos entrevistas com a professora para saber de que forma ela significava suas práticas pedagógicas, possibilitando que a docente também pudesse conversar/narrar sobre sua trajetória e refletir sobre sua prática.

Para essa imersão no contexto a ser pesquisado, nos embasamos nos pressupostos da etnografia²⁷ que, segundo Green e Zaharlic (1991) é uma abordagem sistemática de estudo da vida cotidiana de um grupo social. De acordo com as autoras, mais importante do que entrar em campo com definições pré-estabelecidas sobre o objeto a ser estudado, cabe ao etnógrafo (ou no nosso caso o pesquisador do campo da LA) explorar os significados partilhados pelos membros do grupo, ou seja, centrar-se no ponto de vista do participante. Nesse sentido, as autoras explicam que faz-se necessário uma análise detalhada das conversas e ações entre e dentre os contextos sociais particulares dos indivíduos. Green e Zaharlic (1991) apontam também para as formas de registrar essas interações, que discutiremos mais à frente.

²⁷ Para a construção da dissertação nos apoiamos especialmente nos trabalhos sobre as interações humanas em contextos escolares, com destaque para a Etnografia Interacional (CASTANHEIRA, 2010; CASTANHEIRA *et al.*(2001)) e da Microetnografia de sala de aula (BLOOME *et al.*, 2010).

Andrade (2013) explica que há controvérsias no Campo das Ciências Sociais e da Educação sobre a definição da etnografia, para tanto traz uma discussão de Green e Bloome (1997) sobre uma distinção entre três possíveis abordagens: “fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas e técnicas da etnografia” (ANDRADE, 2013, p. 41). A *primeira abordagem* se refere a realização de um estudo aprofundado sobre a vida de um grupo cultural e social. Tal estudo envolveria um longo prazo de estruturação, conceitualização, interpretação e escrita. A *segunda abordagem*, adotar uma perspectiva etnográfica, “consiste em assumir uma abordagem mais focada para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de determinado grupo social” (ANDRADE, 2013, p. 42). De acordo com a pesquisadora, nesta perspectiva há o aspecto central da apropriação de teorias culturais e interpretativas oriundas do campo da antropologia ou da sociologia. E a *terceira abordagem*, que consiste em usar ferramentas etnográficas, está relacionada ao uso de técnicas e métodos, que podem ou não serem orientadas por teorias culturais ou questões sobre a vida social de um grupo, frequentemente associadas ao trabalho de campo (observação participante, filmagens, notas de campo). Diante de tais diferenciações, nos posicionamos a partir da *segunda abordagem*, de forma a utilizar os princípios da Etnografia Interacional²⁸ e da Microetnografia de sala de aula para analisar as práticas de leitura que constituem o cotidiano escolar dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, devido ao pouco tempo que dispúnhamos para permanecer em sala de aula, ressaltamos que não era nossa pretensão fazer uma etnografia, mas sim um estudo de tipo etnográfico.

Conforme explica André (1995, p. 63) há diferenças entre o enfoque dado pelos etnógrafos, que buscam a descrição da cultura de um grupo social e os estudiosos da educação que, por sua vez, procuram analisar o processo educativo. De acordo com a pesquisadora que estuda a etnografia da prática escolar, essa diferença “faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitam ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”, como a “longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de

²⁸ De acordo com Gomes e Castanheira (2007, p.1), a Etnografia Interacional constitui uma filosofia de questionamento e é baseada em teorias da antropologia cultural (AGAR, 1994; BIRDWHISTELL, 1977; GEERTZ, 1973 e 1983; SPRADLEY, 1980), teorias do discurso como ação social (BAKHTIN, 1986; FAIRCLOUGH, 1992; GUMPERZ, 1991; 2002) e teorias sociológicas sobre a construção social da vida diária (BERGER; LUCKMANN, 1976; GIDDENS, 1984).

amplas categorias sociais na análise dos dados”. Por isso, o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, levando pesquisadores a realizarem “estudos de tipo etnográfico e a não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 63). Assim, embora não tenhamos permanecido longo tempo na comunidade, nossa imersão durante os 17 dias procurou registrar todos os momentos de maneira cuidadosa, nos atendo às práticas culturais daquela comunidade e aos aspectos particulares do cotidiano. Além disso, voltamos outras vezes na escola, estendendo nossa relação com os sujeitos pesquisados por cerca de um semestre.

A abordagem Microetnográfica, construída por diversas áreas como a Sociolinguística Etnográfica (também conhecida como Etnografia da Comunicação), estudos sobre a linguagem e cultura, estudos antropológicos da narrativa e poesia, etnometodologia, discursos literários da linguagem, entre outros, é uma abordagem, segundo Bloome *et al.* (2010) linguística social ou sócio-interacional que se preocupa em analisar como as pessoas usam a linguagem e outros sistemas de comunicação na construção da linguagem e dos eventos de letramento na sala de aula, se atentando aos processos sociais, culturais e políticos. Nesta abordagem, a sala de aula é concebida como um lugar complexo onde professores e alunos, sujeitos ativos, criam e recriam os significados, num movimento de adoção e adaptação ao se engajarem na gama de interações humanas (BLOOME *et al.*, 2010). Dessa forma, embora professores e alunos tenham que agir dentro de eventos, contextos e definições impostas pelo mundo em que vivem, eles também agem sobre esses mundos.

A linguagem é, portanto, considerada como o centro do que acontece na sala de aula. Utilizada pelos alunos e professores, presente nos textos e livros, a linguagem da escola, dos pais (com os alunos e com a escola) e outros usos inumeráveis dela a faz o elemento central das interações no contexto escolar. E, além de ser objeto das lições em sala de aula (aprender a ler, escrever e usar o discurso acadêmico) a linguagem também é o meio em que acontecem as aprendizagens. Bloome *et al.* (2010) destaca ainda que a linguagem não é apenas o objeto de estudo nas pesquisas sobre eventos de letramento na sala de aula, mas é também o meio através do qual a pesquisa ocorre, ou seja, é através da linguagem que as entrevistas são conduzidas pelos pesquisadores, bem como a forma como conceitualizam, escrevem e relatam suas pesquisas. Porém, o pesquisador explica que a Microetnografia não considera a linguagem como um veículo transparente da

comunicação da informação, levando em consideração os complexos processos sociais, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos, bem como o contexto em que se inserem.

Ao procuramos compreender as práticas de letramento na interação em sala de aula, focamos nossas análises num nível micro, levando em consideração as interações que acontecem face-a-face, as situações imediatas e os eventos locais (eventos de letramento), mas sem deixar de considerar, num nível macro, o amplo processo social, cultural e político que definem as instituições sociais e ideologias culturais, bem como os eventos que acontecem dentro e em volta deles (BLOOME *et al.*, 2008). Tudo isso numa perspectiva holística, buscando observar como as partes relacionam-se à cultura como um todo (GREEN e ZAHARLIC, 1991, p. 208), ou seja, de que forma os eventos de letramento são configurados e configuram as práticas de letramento (STREET, 2012).

Ao analisar as práticas de leitura mediadas pelo *Cantinho da Leitura*, por exemplo, procuramos compreender quais os diferentes usos do *Cantinho*, se esses usos estavam relacionados no decorrer das aulas, se existiam outras práticas semelhantes na escola e se era uma prática da rede municipal em que atuava. Procuramos também compreender de onde vinham os saberes docentes sobre essa prática cultural de letramento escolar, estabelecendo relações com cursos de formação de professores de nível estadual e nacional. Tudo isso numa tentativa de relacionar os eventos de letramento suscitados pelo *Cantinho* a essa prática de letramento, que por sua vez o engloba, para compreendê-lo.

Green e Zaharlic (1991) salientam ainda que, para estabelecer tais relações, é necessário distinguir o que é o “todo”. Nesse sentido, torna-se importante identificar as fronteiras das unidades sociais e dos eventos, que por sua vez são definidas pelos participantes da pesquisa e não por critérios estabelecidos pelo pesquisador (GREEN e ZAHARLIC, 1991). Para visualizarmos tais fronteiras nos momentos em que a leitura se fazia presente na comunidade de aprendizagem em análise, elaboramos os mapas de eventos, instrumento da Etnografia Interacional que nos auxiliou na re-estruturação dos eventos de letramento, o que foi de suma importância para a compreensão de como as interações aconteciam na sala de aula.

Outro aspecto importante da perspectiva etnográfica é a sua natureza interativa-responsiva. Diante da complexidade de análise, o etnógrafo (ou pesquisador das interações em sala de aula no campo da LA ou da Educação, por exemplo) deve

utilizar, segundo Green e Zaharlic (1991), diferentes pontos de vista, métodos, teorias e dados, além de estar disposto a redefinir as questões de pesquisa de acordo com as condições locais do cenário de pesquisa e com os progressos do estudo, questões estas que não poderiam ser antecipadas antes da entrada em campo. Este movimento é denominado por Spradley (1980), como ciclo da pesquisa etnográfica.

2.3 A Lógica de Pesquisa e o procedimento de análise dos dados

2.3.1 A Lógica de Pesquisa em uso

A lógica de investigação utilizada foi baseada nos princípios da pesquisa etnográfica, descrita por Spradley (1980, p.29) como “Ciclo da Pesquisa Etnográfica”. De acordo com o autor, enquanto nas outras Ciências Sociais, os investigadores tendem a seguir um padrão linear de investigação, a etnografia tende a seguir um padrão cíclico, pois tanto as questões quanto as respostas devem ser descobertas, tanto quanto possível, na situação social em que estão sendo estudadas (SPRADLEY, 1980, p.32). Dessa forma, ao entrar em campo, o pesquisador se deparará com novas questões que orientarão novas coletas de dados. Esses dados, por sua vez, ao serem analisados, subsidiarão novas questões, levando o pesquisador a repetir o ciclo.

Segundo Spradley (1980), esse ciclo deve iniciar com uma questão abrangente e observações descritivas, em que o pesquisador deve procurar ter uma visão global da situação. Em seguida, deve-se gravar e analisar os dados iniciais, “estreitando” a pesquisa e fazendo observações mais focadas. Depois de mais observações e análises, o autor explica que a investigação deve ser ainda mais “estreitada”, para que a observação seja bem seletiva.

O ciclo da nossa pesquisa iniciou-se com a seguinte questão abrangente: “De que forma as práticas de leitura mediadas pelo material didático na interação em sala de aula constituem a comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Monteiro Lobato?” A partir dessa questão, iniciamos nossas observações e análise dos dados observados, que, por sua vez, foram gerando questões subsequentes, re-orientando nossa pesquisa. No Quadro 5 exemplificaremos a lógica de investigação que adotamos. Nos embasamos no trabalho de Andrade (2013, p.57) que, a partir das discussões de Green, Dixon e Zaharlic (2002) explica que tal esquema procura “demonstrar como se estabeleceu a

relação entre a pergunta de caráter mais geral, tomada como referência, e as questões que emergiram da análise do banco de dados de forma reflexiva”. Assim como o fez a pesquisadora, utilizaremos justaposição entre os retângulos para demonstrar a conexão entre as diferentes fases do processo analítico, “cujo objetivo é explicitar que a análise feita em certa fase da pesquisa conduz a novas questões e, conseqüentemente, nova fase analítica” (ANDRADE, 2013). Cabe ressaltar então que a pergunta inicial foi se alterando na medida em que analisávamos os dados, surgindo novas perguntas e novos dados, conforme explicitamos no quadro que se segue:

Quadro 6. Representação da Lógica de investigação em uso na pesquisa

Questão geral: De que forma as práticas de leitura mediadas pelo material didático na interação em sala de aula constituem a comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Monteiro Lobato?

<p>Propondo questões analíticas: Como são as práticas de leitura mediadas pelo material didático na interação em sala de aula?</p>
<p>Representando os dados: Elaboração dos mapas de eventos das aulas observadas, com descrições dos eventos e atividades ocorridas.</p>
<p>Analisando os dados: Por meio desses mapas, percebemos que não havia um grande uso do material didático nas aulas da professora Verônica e que outras práticas embasavam seu trabalho com a leitura.</p>
<p>Propondo questões analíticas: Quais são as práticas de leitura mais frequentes na comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental?</p>
<p>Representando os dados: Elaboração de um mapeamento das práticas de leitura que aconteciam na interação em sala de aula.</p>
<p>Analisando os dados: Observamos que as práticas mais recorrentes de leitura eram mediadas pelo espaço denominado “<i>Cantinho da Leitura</i>” e um evento diário chamado de “<i>Leitura Compartilhada</i>”.</p>
<p>Propondo questões analíticas: Como são as práticas de leitura mediadas pelo “<i>Cantinho da Leitura</i>” e no evento “<i>Leitura Compartilhada</i>”?</p>
<p>Representando os dados: Análise dos mapas de eventos das aulas observadas e seleção das aulas em que o “<i>Cantinho da Leitura</i>” e a “<i>Leitura Compartilhada</i>” foram utilizados.</p>
<p>Analisando os dados: Percebemos que em alguns momentos havia uma relação dentre tais práticas de letramento escolar, porém cada uma possuía características específicas. Iniciamos a análise a partir do “<i>Cantinho da Leitura</i>”.</p>

Propondo questões analíticas: De que forma os alunos e a professora utilizam o “*Cantinho da Leitura*”?

Representando os dados: Análise dos mapas de eventos selecionados e elaboração de uma tabela contendo os dias e as formas de uso do “*Cantinho*”.

Analisando os dados: Percebemos que havia diferentes propostas e formas de utilização do “*Cantinho*”.

Propondo questões analíticas: Quais são os objetivos pedagógicos da professora Verônica com tais práticas?

Representando os dados: Realização de uma entrevista com a professora sobre seus objetivos com relação à leitura e ao surgimento do “*Cantinho da Leitura* e da “*Leitura Compartilhada*”.

Analisando os dados: De acordo com a professora Verônica, seus objetivos estavam relacionados a uma tentativa de estimular a leitura dos alunos e de suas famílias e de possibilitar uma determinada autonomia às crianças, permitindo que o acervo estivesse disponível constantemente na sala de aula.

Propondo questões analíticas: Quais materiais compõem o acervo do *Cantinho da Leitura*?

Representando os dados: Levantamento do acervo e elaboração de uma tabela contendo os títulos, número de páginas e ano de edição dos materiais. Pesquisa nos sites das editoras sobre o assunto de cada publicação. Elaboração de gráficos sobre as características do acervo.

Analisando os dados: A partir do levantamento do acervo, percebemos que embora houvesse uma significativa diversidade de materiais, era composto predominantemente de livros de literatura infanto-juvenil que às vezes eram escolhidos pelos alunos para serem lidos no evento “*Leitura Compartilhada*”.

Propondo questões analíticas: Como são as práticas de leitura que ocorrem no evento denominado “*Leitura Compartilhada*”?

Representando os dados: Seleção e análise dos mapas de eventos das aulas em que aconteceram o momento da “*Leitura Compartilhada*”.

Analisando os dados: A partir dessa seleção, buscamos analisar os momentos em que os alunos e a professora realizaram as leituras, observando de que forma realizavam e quanto tempo dedicavam a esta atividade.

Propondo questões analíticas: O que os alunos e a professora trazem para compartilhar com os colegas neste momento?

Representando os dados: Elaboração de uma tabela com os títulos lidos neste evento durante o período em que estivemos na sala.

Analisando os dados: Análise dos gêneros trazidos e das práticas de letramento que possibilitavam.

Propondo questões analíticas: Quais significados sobre a leitura são (re) construídos no evento da “*Leitura Compartilhada*”?

Representando os dados: Elaboração de um mapa com a transcrição dos eventos “*Leitura Compartilhada*”.

Analisando os eventos: Análise dos eventos quanto aos significados construídos pelos alunos e professora sobre a leitura e a forma como isso acontecia.

Nossa questão inicial se embasava em hipóteses que possuíamos ao adentrar na sala de aula. Procurávamos compreender “de que forma as práticas de leitura mediadas pelo material didático na interação em sala de aula constituíam a comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Monteiro Lobato”. Embora nosso objetivo principal fosse observar a constituição da comunidade de leitores, acreditávamos que o uso do material didático seria central nas atividades cotidianas. Porém, mesmo estando presente, percebemos através de um mapeamento das aulas gravadas em áudio, com descrições dos eventos e atividades de leitura ocorridos em cada aula, que outras práticas pareciam ter mais relevância no trabalho pedagógico e nosso foco de pesquisa foi se modificando diante de tais práticas no cotidiano da sala. Dessa forma, embora numa perspectiva holística (GREEN E ZAHARLIC, 1991) tenhamos considerado a dinâmica complexa das práticas daquela comunidade de leitores, estreitamos (SPRADLEY, 1980) nosso foco de observação para os eventos e práticas de letramento que possuem relação com o *Cantinho da Leitura* e a *Leitura Compartilhada*.

Para compreender essas práticas específicas, analisamos os mapas de eventos das aulas que evidenciavam o uso do *Cantinho da Leitura* e da *Leitura Compartilhada*. Percebemos que havia certa relação entre os eventos e as práticas de letramento que ocorriam nesse tempo/espço, porém tratavam-se de dinâmicas específicas e era necessário uma análise aprofundada de cada evento e suas interações. Iniciamos então a análise do *Cantinho da Leitura*, tornando a “estrear” (SPRADLEY, 1980) nosso foco de pesquisa. Buscamos compreender “de que forma os alunos e a professora utilizavam o *Cantinho da Leitura*”, nos debruçamos sobre os mapas de eventos das aulas em que o espaço havia sido utilizado e elaboramos uma tabela contendo os dias e as diferentes práticas mediadas pelo *Cantinho*. A partir dessa análise, notamos que havia diferentes formas de apropriação do espaço, ora mediado pela professora, ora utilizado de maneira independente pelos alunos. Nos indagamos então sobre os objetivos da professora ao estabelecer na sala de aula o

Cantinho da Leitura. Para tanto, realizamos a entrevista com Verônica que nos falou sobre sua formação, seus objetivos com relação à leitura e de que forma iniciou o trabalho com o *Cantinho*. Resolvemos então analisar o acervo do *Cantinho da Leitura*, para compreender assim, quais práticas de letramento ela procurava possibilitar aos alunos e às suas famílias e quais as concepções sobre a leitura que subsidiavam a constituição da comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental. Percebendo a relação do *Cantinho* com os eventos da *Leitura Compartilhada* procuramos observar “como eram as práticas de leitura que aconteciam neste evento”. Voltamos a analisar os mapas de eventos dessas aulas, nos debruçando sobre os momentos da *Leitura Compartilhada* e então procuramos observar “quais materiais os alunos e a professora traziam para este evento”. Elaboramos uma tabela com os títulos lidos e realizamos uma análise desses materiais, procurando compreender quais eram os gêneros escolhidos e quais práticas de letramento possibilitavam. Enfim, resolvemos focar quais os significados de leitura eram (re) construídos nesses eventos. Para tanto, realizamos a transcrição das aulas em que aconteciam o evento da *Leitura Compartilhada*, e nos propomos a uma análise, num nível micro (BLOOME *et al.*, 2008), buscando compreender quais eram os significados negociados e de que forma eram construídos na interação em sala de aula.

Todas essas “lentes de análise sobre a sala de aula investigada” (ANDRADE, 2013), nos permitiram compreender um pouco sobre a constituição da comunidade de leitores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Monteiro Lobato que, por sua vez, encontra-se relacionada às práticas de leitura dos alunos brasileiros do ensino fundamental do século XXI.

2.3.2 Procedimentos de análise dos dados

Para análise do corpus documental desta pesquisa utilizamos mapas de natureza distinta e complementar e, cada forma que utilizamos para a elaboração dos mapas, trouxe consigo modos particulares de representar os eventos, contribuindo para o potencial expressivo de cada estudo (ANDRADE, 2013).

Buscando a compreensão da complexidade das aulas e as práticas de leitura que aconteciam nessa dinâmica, elaboramos “mapas de eventos”, um instrumento da Etnografia Interacional, desenvolvido por Green e Meyer (1991), Bloome e Bailey (1992) e Castanheira *et al.* (2001) que, “visa representar como o

tempo foi gasto, o que os participantes fizeram, qual era o foco de suas ações” representando “a gama de eventos, os padrões organizacionais e as ações que o professor construiu com o grupo” (GOMES e CASTANHEIRA, 2007, p.7).

Macedo (2005, p.54), ao estudar as interações nas práticas de letramento, explica que os mapas constituem um “instrumento de contextualização do discurso produzido na sala de aula”. Para sua elaboração, é necessário a análise da dinâmica discursiva de sala de aula e das ações dos participantes durante o complexo processo interacional.

Dessa forma, coerentemente com os princípios da Etnografia Interacional e da Microetnografia de sala de aula, os “mapas de eventos” devem representar o processo de estruturação das aulas e de que forma alunos e professores constroem os significados partilhados nessa dinâmica.

Ele deve ser lido não como uma estrutura, mas como uma representação do processo de estruturação (GIDDENS, 1989) e organização da vida na sala de aula e da participação dos membros que moldaram as oportunidades de se tornarem letrados de determinada maneira (GOMES e CASTANHEIRA, 2007, p. 7).

Nunes-Macedo, Mortimer e Green (2004), ao analisar interações em sala de aula, afirmam que o pesquisador estabelece as categorias de análise e os focos dos mapas conforme o recorte da pesquisa. Ao seguir tal princípio teórico-metodológico, elaboramos diferentes mapas para nos auxiliar nas discussões sobre as práticas de leitura.

Para a estruturação destes mapas, nos embasamos em Macedo (2005, p. 55) que diz que a definição das categorias podem variar de acordo com o nível e o objeto de análise, mas quatro categorias básicas devem estar presentes em todos os mapas analisados: “tempo, evento, ação dos participantes e aspectos extraverbais/comentários do pesquisador”, assim como o detalhamento do espaço interacional, quando necessário. Dessa forma, na primeira coluna nomeamos os eventos ocorridos na aula, na segunda descrevemos como o tempo foi gasto nesses eventos, na terceira onde se encontra a linha do tempo, indicamos o exato momento de início de cada interação, na quarta coluna registramos as ações dos participantes e atividades que constituem os eventos e, enfim, na quinta coluna sinalizamos nossas observações sobre aspectos extraverbais, importantes para a compreensão das ações.

Quadro 7. Fragmento do mapa de eventos do dia 06/08/2013.

Evento	Tempo gasto em minutos	Linha de tempo	Ações dos participantes	Comentários do Pesquisador/ Aspectos extraverbiais
Conversa com os alunos	5m56s	0h05m56s	<p>Professora conversa com os alunos sobre comprometimento, retomando a necessidade de realizarem as tarefas solicitadas.</p> <p>Professora lê os comunicados do HTPC sobre o passeio do Dia das Crianças, a locação de brinquedos e o passeio para o cinema.</p> <p>Escolha do filme que assistirão.</p>	Alunos em duplas. Professora de frente para a turma.
Leitura em voz alta realizada pelos alunos, chamada pela comunidade de "Leitura Compartilhada".	58m 02s	0h07m33s 0h08m14s 0h21m42s	<p>Início da aula. A professora retoma com os alunos o dia da semana, mês, ano. Horário das aulas do dia.</p> <p>Retomada das lições de casa. Os alunos (sete crianças) que realizaram a tarefa de homenagem ao pai (escrever uma história sobre uma atitude heroica do pai) foram à frente da lousa para ler para a sala.</p> <p>Os alunos que trouxeram textos diversos que possuíam em casa para socializar com os colegas foram à frente da lousa ler para a sala (sete alunos).</p>	Alunos apresentadores em pé, em frente da lousa e de frente para a turma. Os demais sentados em duplas assistindo as apresentações. A professora fica ao lado das crianças que estão em pé. Os alunos que estão lendo se direcionam mais vezes para a professora do que para a sala.
Apresentação da rotina da aula e de nova atividade	02m25s	1h05m38s 1h08m03s	<p>Professora retoma a atividade do dia anterior e comunica aos alunos que realizarão uma pesquisa de cartas do leitor em jornais que trouxe para a sala e depois realizarão essa pesquisa em gibis e revistas.</p> <p>Escreve na lousa o cabeçalho e a rotina do dia.</p>	Alunos escrevem em seus cadernos. Reclamam quando a professora diz que terão que procurar carta ao leitor no jornal e comemoram quando a professora diz sobre a pesquisa em gibis. Organiza alunos que ainda não estão sentados nas duplas.
Realização da atividade: Trabalhando com Carta do Leitor	07m14s	1h11min10s 1h11m49s	<p>Professora explica novamente a atividade: identificar cartas do leitor (enquanto escreve o cabeçalho)</p> <p>Professora entrega os jornais para as duplas.</p>	

		1h18m24s	<p>Orienta os alunos a procurarem as cartas do leitor no jornal e a lerem.</p> <p>O primeiro aluno encontra a carta. Professora comemora e pede para ele não mostrar aos colegas. Orienta ele e os outros que encontrarem a ler sobre o que diz o texto.</p>	Professora mostra como folhear o jornal.
--	--	----------	--	--

Considerando a multiplicidade de práticas que permeiam o cotidiano escolar e o foco do nosso trabalho em analisar as práticas de leitura, realizamos, a partir destes mapas, um mapeamento geral dos eventos de leitura. Para isso, elaboramos um quadro organizado em cinco colunas. Na primeira indicamos a data da aula gravada, na segunda descrevemos os principais eventos de leitura da aula, em seguida indicamos o tempo gasto em cada atividade e as ações dos participantes. Na última coluna, registramos em que etapa da aula (MATENCIO,2001)²⁹ os eventos haviam acontecido, a partir do que foi possível perceber em quais momentos da aula eles eram mais recorrentes.

Quadro 8. Fragmento do mapeamento geral dos eventos de leitura das aulas

Data	Eventos de Leitura	Tempo de duração	Ações dos participantes	Etapa da aula
05/08/2013	Leitura Compartilhada realizada pela professora	5 min 58 seg	Professora realiza a leitura em voz alta do livro Raul da Ferrugem Azul” para a sala que a ouve em silêncio.	Preparação (Início da aula)
	Leitura em duplas realizada pelos alunos	16 min 9 seg	Alunos sentam-se em duplas e folheiam os jornais, lendo e escolhendo a reportagem que deverão recortar. Professora circula pela sala.	Desenvolvimento da atividade

²⁹ Matencio (2001) salienta que “a organização global de uma aula deve ser descrita através do agrupamento de sequências com base em suas funções didático-discursivas e nos focos discursivos privilegiados” (MATENCIO, 2001, p.105). Em termos instrumentais, a autora diz que na aula “há uma etapa de abertura, que não visa ao objeto de estudo: é a abertura (temporal) da interação, com função preliminar em relação às atividades didáticas. Há também uma etapa de preparação para a(s) atividade(s) do dia, que é abertura efetiva da interação quanto a seus objetivos didáticos. Há ainda uma etapa em que há o desenvolvimento da(s) atividade(s) e uma etapa de conclusão dessa(s) atividade(s). Finalmente, pode haver uma etapa cuja função é sobretudo o encerramento (temporal) do encontro (MATENCIO, 2001, p.105). A pesquisadora ressalta ainda que quando mais de uma atividade é trabalhada em uma mesma aula, as etapas instrumentais se repetem. Tais etapas, por sua vez, são configuradas a partir de uma atividade didática definida como “uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, as tarefas” (MATENCIO, 2001, p.107).

	Leitura em voz alta realizada pelos alunos	45 min 10 seg	As duplas vão até a frente da sala e realizam a leitura em voz alta para os colegas. A professora fica ao lado deles ouvindo e realizando intervenções.	Conclusão da atividade
	Leitura em voz alta realizada pelos alunos	3 min 25 seg	A professora pediu que um aluno lesse um anúncio de venda de um cachorro para a sala. O anúncio foi elaborado pela diretora da escola que pretendia vender o seu animal.	Preparação (após o intervalo)
06/08/2013	Leitura em voz alta realizada pela professora	3 min 60 seg	Professora lê e comenta os comunicados da direção enquanto os alunos escutam sentados.	Preparação (Início da aula)
	Leitura em voz alta realizada pelos alunos	13 min 28 seg	Os alunos que realizaram a tarefa de escrita de um texto em homenagem aos pais leram suas produções aos outros alunos que ficaram sentados, escutando em silêncio.	Preparação (Início da aula)
	Leitura em voz alta realizada pelos alunos	43 min 56 seg	Alguns alunos trouxeram de casa e do <i>Cantinho da Leitura</i> diferentes textos para ler para a sala. A professora ficou em pé, ao lado dos alunos que liam em voz alta para a sala em frente a lousa.	Preparação (Início da aula)

A partir deste mapeamento geral, observamos diversos eventos de leitura que aconteciam no cotidiano do 5º ano como a *Leitura Compartilhada*, realizada ora pela professora, ora pelos alunos, atividades de leitura silenciosa, de reconto de livros e de leitura em voz alta e outras práticas de leitura que aconteciam durante as aulas, realizadas em duplas pelos alunos, pela professora, mediadas pelo livro didático (de diferentes disciplinas), bem como eventos relacionados ao *Cantinho da Leitura*. Leituras de simulados, de slides e na biblioteca. Para compreender com que frequência se faziam presentes no cotidiano daquela turma, organizamos o Quadro 5, através do qual pudemos observar que os eventos relacionados ao que a professora denominava de *Leitura Compartilhada* e ao *Cantinho da Leitura* eram os mais frequentes naquela comunidade de leitores. Portanto, embora as práticas de leitura aconteciam de diversas formas na interação em sala de aula, elegemos o *Cantinho da Leitura* e a *Leitura Compartilhada* como objetos de análise.

Quadro 9. Mapa dos eventos de leitura

Eventos de Leitura	05/08	06/08	08/08	12/08	13/08	14/08	15/08	16/08	19/08	20/08	21/08	22/08	02/09	03/09	05/09	06/09	09/09
<i>Leitura Compartilhada</i> (Professora)	X			X			X	X			X		X	X	X	X	
<i>Leitura Compartilhada:</i> leitura e reconto (Alunos)		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Atividades de leitura silenciosa					X		X							X			
Atividade de leitura em voz alta	X			X			X		X					X	X		
Atividade de leitura em duplas	X	X															
Leitura realizada pela professora		X		X									X	X			
Leitura de material do Cantinho		X	X		X	X			X	X	X	X	X				
Leitura do livro didático		X	X			X						X					
Leitura de Simulado da Prova Brasil (Português/Matemática)			X	X			X					X					
Leitura na biblioteca						X					X						
Leitura de slides					X				X		X						

Buscando um movimento de análise do nível macro ao micro (BLOOME *et al.*, 2008), para analisar o *Cantinho da Leitura*, como já discutimos anteriormente e detalharemos no próximo capítulo, retomamos os mapas de eventos, buscando compreender de que forma era utilizado nas aulas. A partir disso, iniciamos um estudo para tentar desvendar como ele havia se constituído na prática da professora e quais os significados sobre a leitura eram partilhados através desta prática. Para isso, elaboramos um quadro com as formas de utilização, analisamos o acervo e realizamos uma entrevista com a professora. Para a análise da *Leitura Compartilhada*,

nos propomos a observar os momentos de leitura em voz alta e de reconto, nos atendo a transcrições detalhadas de alguns desses eventos, onde através da mediação, Verônica explicitava seus objetivos com relação a formação de leitores e construía, junto aos seus alunos sentidos e formas de ler. Nessa análise, tentamos compreender de que forma ambas as práticas foram se constituindo historicamente e socialmente na cultura escolar.

Enfim, nossas escolhas metodológicas tiveram como princípio eleger a escola como um “microcosmo a ser analisado”, que por sua complexidade exige um movimento de análise que leve em consideração diversos fatores. Nas palavras de Fritzen (2012) nosso trajeto teve como objetivo

uma observação ampla e cuidadosa das interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ela se insere e das relações com esse contexto (FRITZEN, 2012, p.57).

CAPÍTULO III - CANTINHO DA LEITURA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR EM UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao adentrarmos na sala, para o início do trabalho de campo, notamos que nos fundos, ao lado oposto da porta de entrada, havia algumas carteiras reunidas, sob as quais se dispunham livros e revistas. A importância do espaço, tão simples para nós naquele instante, foi logo ressaltada pela professora no primeiro contato com a instituição. Seria aquele o “*Cantinho da Leitura*” do 5º ano daquela Escola Pública Municipal. Não tivemos, a princípio, maiores explicações sobre a constituição e a utilização daquele espaço e, chegamos a pensar que o *Cantinho* era um espaço comum e presente em todas as salas da escola. Com o passar dos dias, o uso deste espaço, nos eventos de letramento do cotidiano da turma, chamou nossa atenção, constituindo assim em um dos objetos de análise da pesquisa.

Como aponta Dionísio (2000, p. 44), “o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é, reconhecidamente, como temos vindo a dizer, determinante no seu futuro como leitores”. Assim, ao disponibilizar os materiais no fundo da sala de aula, a professora Verônica tornava visível de que forma ela compreendia a leitura, compartilhando significados com as crianças.

A escola ensina a ler no sentido em que ensina a relacionar os sinais gráficos com as palavras de que já conhecemos o sentido, a mecanizar a atribuição de sentido ao estímulo da informação gráfica e, destes passos (sem os quais não se pode ler), até processos como agrupar sintagmas, associar os textos e determinados sentidos. Mas a escola ensina a ler também no sentido em que, nos seus múltiplos contextos (formais e informais), para além de nos dar a conhecer autores e textos, promove atitudes e modos de ler que nos caracterizarão, por oposição a outros, quanto ao modo como nos vemos e vemos o mundo e, nele, a leitura. (DIONÍSIO, 2000, p. 42)

Neste capítulo nos propomos a observar e analisar a constituição e o uso deste espaço, discutindo quais as concepções de leitura e de leitor estão presentes nessa comunidade de leitores que, por sua vez, está inserida num contexto mais amplo, que engloba as concepções sobre a leitura e leitor dos alunos brasileiros do 5º ano do ensino Fundamental do século XXI. Para tanto, iniciamos a nossa análise buscando compreender as raízes históricas desta prática de letramento, bem como de que forma ela foi se estabelecendo na prática pedagógica da professora Verônica. Além disso, através da análise dos eventos de letramento, nos dispomos a discutir os

significados sobre a leitura compartilhados na organização do espaço, nas formas de utilização e no acervo do *Cantinho da Leitura*.

3.1 *Cantinho da Leitura*: buscando os fios que tecem o tecido

Para compreender o *Cantinho da Leitura* da turma de 5º ano da professora Verônica, faz-se necessário buscar descobrir de que forma este espaço foi se constituindo historicamente. Como se tentássemos desfilar um tecido para desvendar, no emaranhado de linhas, quais fios compõem o artefato, pretendemos discutir alguns elementos que constituem essa prática. Nesse sentido, recorreremos primeiramente ao estudo da história das bibliotecas escolares, estabelecendo uma relação entre o seu surgimento no contexto ocidental e no Brasil, já que o *Cantinho* constituía-se num espaço de acervo de livros, compreendendo, em alguns momentos, usos semelhantes ao das bibliotecas, como empréstimos, consultas e um espaço para realizar as leituras. Buscamos discutir também as práticas pedagógicas que fazem uso dos “*Cantinhos*” como instrumentos de ensino, tentando compreender de que forma foi se constituindo o *Cantinho da Leitura* no trabalho pedagógico da professora Verônica e, conseqüentemente, de que forma essa prática constitui a comunidade de leitores do 5º ano do ensino fundamental da escola Monteiro Lobato.

3.1.1 O *Cantinho da Leitura* e as Bibliotecas Escolares

Ao estabelecer um espaço dentro da sala de aula para consulta, leitura e empréstimo, Verônica demonstrava preocupação em disponibilizar materiais diversos ao alcance dos alunos. Subjacente a essa preocupação, percebemos que havia uma concepção de que determinados materiais eram necessários ao trabalho pedagógico e importantes para a formação dos alunos. E, embora as crianças do 5º ano tivessem à disposição a Biblioteca da Escola (que de acordo com Verônica se assemelhava a uma sala de leitura, pois não possuía bibliotecário), a professora procurava manter disponíveis diversos materiais de leitura também na sala de aula, selecionando aqueles que julgava importantes para serem lidos na classe e/ou para serem levados para casa, numa tentativa de disseminar a leitura para além dos muros da escola.

Pesquisadora Kaluana: *tá/ e... a gente já conversou um pouco sobre isso também/mas qual é o seu principal objetivo ao permitir que o aluno leve o livro pra casa/ o que que você pretende com isso?*

Professora Verônica: *eu pretendo que ele contamine ((rindo)) mais pessoas da família/é isso que-que eu gostaria muito...que o irmãozinho visse/que quisesse ler/ o pai também/a mãe também/então contaminar mesmo a... a família mesmo na questão da leitura/que é importantíssimo/acho muito importante/é... eu-eu...eu-eu estou fazendo um curso que eles falam assim/ que primeiro a gente tinha que ler/prá depois escrever... PRIMEIRO trabalhar com a oralidade/prá depois com a escrita...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013).*

Foi com preocupação semelhante que, diante da falta de livros e da necessidade de conservação dos impressos necessários para o cotidiano escolar dos alunos, Gustave Roland, Ministro francês da Instrução Pública e dos Cultos, iniciava um projeto, em 1860, para que cada prefeito se esforçasse em instalar nas escolas uma pequena biblioteca-armário,

destinada à conservação dos livros, dos cadernos e dos quadros impressos para uso da escola (HÉBRARD, 2009, p.7). Essa biblioteca, descrita nos documentos oficiais, constituía-se de “um belo armário de dois batentes de 1 metro de largura e 1,90 de altura, solidamente fixado em um pedestal que o ultrapassa bastante e incrementado, na parte superior, com um ornamento simples mas bem desenhado. As quatro bordas superpostas que compõem o batente superior podem ser envidraçadas ou fechadas com madeira” (HÉBRARD, 2009, p. 8).

O pesquisador salienta que a função deste armário-biblioteca não se restringia somente a função de preservação dos instrumentos do professor, pois foi pensado, de início, “como o núcleo de uma instituição de leitura destinada prioritariamente às populações pouco familiarizadas ou não familiarizadas com o impresso”. Nesse contexto, em 1º de junho de 1862, Gustave Roland promulgou um decreto que transformou o armário-biblioteca em uma instituição: a biblioteca escolar, que por sua vez, deveria ser confiada aos professores primários. Dentre as funções desta instituição, Roland determinou que deveriam salvaguardar os manuais didáticos, principalmente aqueles que poderiam ser emprestados às crianças mais necessitadas, sem condições financeiras de pagar a contribuição escolar e emprestar às famílias livros expressamente previstos para esse fim (HÉBRARD, 2009, p. 13). O governo francês tentou, resolver dois problemas: desenvolver o método simultâneo de alfabetização nas pequenas escolas rurais e promover a leitura dos adultos e, assim, a moralização das famílias. Essa última ideia, esteve presente durante muito tempo dentre os princípios de utilização da biblioteca: “caberia à criança a educação

intelectual e moral dos adultos, pela leitura em voz alta dos livros emprestados pelo professor” (HÉBRARD, 2009, p. 39).

Assim, dentre os primeiros objetivos das bibliotecas de sala estava a preservação dos materiais necessários ao cotidiano escolar o que demonstra já a concepção de que havia materiais específicos destinados aos alunos e que era importante que estivessem presentes na sala de aula. O *Cantinho* da turma da professora Verônica, embora não estivesse em um armário, também era organizado com materiais selecionados por ela e julgados como adequados aos alunos e ao trabalho pedagógico. Além disso, observava-se no contexto francês do século XIX a concepção de uma leitura moralizante a ser difundida. Os materiais dos armários-biblioteca deveriam ser levados para casa para que, através da leitura realizada pelos alunos, difundissem valores legitimados pela sociedade da época nas famílias dos estudantes. Nas explicações de Verônica, observa-se também essa preocupação em difundir (“contaminar” nas palavras da docente) a leitura através dos materiais emprestados pelos alunos. E, embora dentre os materiais disponibilizados, como veremos mais a frente, existissem livros com conteúdos moralizantes, notamos que o valor dado ao ato de ler parece ser o aspecto principal dessa prática de letramento escolar. Através dos empréstimos, Verônica pretendia que as famílias reconhecessem o valor positivo e a importância da leitura.

A “disponibilidade” e “acessibilidade” (KALMAN, 2004) permitida aos alunos ao acervo da biblioteca também foram conquistadas historicamente. Como explica Souza (2007), entre o fim do Império e a instalação da República, em 1889, quando aconteceram no Brasil modificações na sociedade e na cultura relacionadas ao ensino, as escolas se configuraram em uma nova modalidade de Escola Primária chamada ‘Grupo Escolar’. Nestes Grupos, a biblioteca integrava obrigatoriamente as plantas das edificações, mas, apesar de sua presença (que acabou por não se efetivar em todas as escolas), houve discrepâncias quanto ao seu uso, pois embora em alguns documentos, como o Plano Oferecido ao Governo para a Reorganização do Ensino Popular de 1889, a biblioteca é pensada como uma biblioteca popular, em outros, como a Lei n. 88 de setembro de 1892, a função da biblioteca é restrita ao uso do professor (SOUZA, 2007).

Diante da preocupação em oferecer permanentemente materiais de leitura aos alunos e da dificuldade em acessar a Biblioteca da Escola, Klinke (2003) ressalta que outra modalidade de disponibilidade de livros nos Grupos Escolares eram

as Bibliotecas de Salas entendidas como “um espaço próprio para a criança ter, ao alcance de suas mãos, a possibilidade de escolher a leitura desejada, dentre os livros indicados pelo Conselho Superior da Instrução ou entre aqueles previamente examinados pela direção dos Grupos” (KLINKE, 2003, p. 75). Segundo a pesquisadora, esses espaços se diferenciavam das bibliotecas dos Grupos Escolares, que, por sua vez, eram de difícil acesso das crianças e, mesmo fazendo parte das plantas dos Grupos Escolares, ou anexas a eles, levaram tempo para funcionar. Assim, até os anos trinta do século XX, o uso restringia-se quase exclusivamente a essas bibliotecas de sala.

Perpassando décadas, preocupação semelhante pareceu-nos ecoar no discurso de Verônica ao nos explicar sobre as diferenças entre o uso da Biblioteca da Escola e o *Cantinho da Leitura*:

Pesquisadora Kaluana: *na sua opinião qual que é a diferença de utilizar o cantinho da leitura e a biblioteca?*

Professora Verônica: *ah/tá/a biblioteca... ela... ela é pra escola inteira/ né?/ então tem quinze salas de aula?/ as quinze salas de aulas/ elas têm os horários especificados pela coordenação da escola/ pra você ir lá naquele horário seu/ naquele dia da semana/ né?/então/ cada um de nós temos um dia da semana pra ir até a biblioteca/ e o cantinho é todos os dias/a biblioteca é uma vez na semana/ e o cantinho é todos os dias na sala/ então/ aí/ é por isso que eu ... que eu gostei mais do cantinho aqui/ então/ além do cantinho eu também vou com eles na biblioteca/ Eles sentam lá no tapete/ eles pegam os livros que estão lá/ eles leem/ então... (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Verônica explicou que, embora utilizasse a Biblioteca semanalmente, o acesso acabava por tornar-se mais difícil devido ao rodízio estabelecido pela escola diante do número de salas a serem atendidas, enquanto que a leitura no *Cantinho da Leitura* podia acontecer diariamente. Por isso, nos falou sobre a importância de se manter o *Cantinho da Leitura* na sala de aula como forma de disponibilizar constantemente materiais para que os alunos lessem. Julgamos interessante ressaltar que, de acordo com Klinke (2003), os materiais a serem disponibilizados no contexto dos Grupos Escolares, no século XX, necessitavam ser aprovados pelo Conselho Superior ou pela direção. No caso da professora Verônica, é ela quem fazia a seleção do acervo, mas percebemos a presença de vários recursos didáticos aprovados pelo

PNBE³⁰. Portanto, é notável que a presença de critérios institucionais para a constituição do acervo permanece, em certo sentido, na prática da professora.

As formas de utilização dos livros no cotidiano escolar também foram se transformando com o passar dos tempos. É o que explica Vidal (2007) ao estudar o período da Escola Nova, em que, segundo a pesquisadora, houve uma ressignificação das formas de apropriação do livro no universo escolar. Introduzida no Brasil em 1920, a Escola Nova trazia como estratégia discursiva a distinção do ensino que até então vigorava no país, “denominando-o como tradicional e qualificando-o de passivo, baseado unicamente na repetição de conteúdos memorizados” (VIDAL, 2007, p.336). Nessa perspectiva, a leitura passou a ser concebida como *fonte de experiência* e não mais como objeto de memorização. Nas palavras da autora: “ler era tão ativo quanto realizar um experimento” (p.339). Neste período, aconteceu no Rio de Janeiro, a reforma de Fernando de Azevedo que, dentre outras coisas propôs um tratamento integrado ao ensino da leitura, da escrita e da biblioteca escolar. Dentre as prescrições do *Programmas*, datado de 1929, ficava explícita a ressignificação da biblioteca escolar que deixava de ser um local de difícil acesso das crianças, para se tornar um lugar especialmente preparado para elas: “armários fechados e distantes transformavam-se em estantes envidraçadas abertas à curiosidade infantil e construídas à altura das crianças” (VIDAL, 2007, p.345). Além disso, previa-se a rápida introdução dos livros no interior da sala de aula:

Apesar das primeiras lições de leitura serem realizadas no quadro-negro, já se afirmava como importante o manuseio de livros pelas crianças pequenas. Qualificados como de texto fácil, mas contendo diversas palavras desconhecidas, os livros deveriam povoar o ambiente escolar, acreditando-se ser vantajoso que os alunos exercitassem a leitura em mais de um livro, além de em revistas e jornais, com o intuito de familiarizarem-se com diversos modos de expressão. (VIDAL, 2007, p.348).

Assim, concomitantemente aos esforços de transformar a biblioteca num espaço de uso dos alunos, num instrumento pedagógico, novas iniciativas aconteciam para que o acesso a leituras fosse parte do cotidiano dos estudantes. Interessante salientar também que já na década de 1930 falava-se na utilização de revistas e jornais para que os alunos se familiarizassem “com os diversos modos de expressão”,

30 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), surgiu em 1997 e se tornou responsável por “prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica (BRASIL, 2009, p.1).

materiais estes também presentes no *Cantinho da Leitura* do 5º ano do Ensino Fundamental I. Notamos que permaneceu a ideia da leitura enquanto algo a ser disponibilizado aos alunos. Porém, há uma ênfase dada ao experimento, à utilização dos materiais de leitura para diversos fins, como a leitura para entreter, mas também para pesquisar, leitura informativa, que também pode ser encontrada no acervo da sala da professora Verônica.

Cabe-nos ressaltar que no discurso dos *Programmas (1929)* observa-se um destaque dado aos livros com relação aos outros materiais, o que nos faz perceber a concepção da leitura escolar como predominantemente literária pois, embora defendessem a presença de outros materiais como revistas e jornais, a prescrição deixa claro que os livros deveriam “povoar” o ambiente escolar, ou seja, estar em todas as partes, em grandes quantidades. Foi o que percebemos ao analisarmos o acervo do 5º ano: havia materiais diversos, porém a presença maior era de *livros*, o que parece nos indicar que a professora compartilhava desse ideário de leitura escolar como uma leitura predominantemente literária.

3.1.2 Cantinho da Leitura como prática pedagógica singular da escola

Diferente do que pensávamos no início da geração de dados, o *Cantinho da Leitura*, na Escola Municipal Monteiro Lobato, era presente apenas naquela sala de aula, sendo compartilhado pelas duas professoras, Verônica e Janice, nos períodos da manhã e da tarde respectivamente. Elaborado a partir da iniciativa de Verônica, constituía-se numa atividade profissional de vários anos de magistério que, segundo ela, tinha como objetivo disponibilizar materiais para favorecer o desenvolvimento da leitura em voz alta, da interpretação e o gosto pela leitura. De acordo com Heap (1991, *apud* CASTANHEIRA, 2010, p. 40), “a fonte de identidade de um objeto (por exemplo escrita, leitura ou o ensino ou aprendizado de uma dessas coisas) é o que as pessoas fazem e o que elas podem dizer a respeito do que fazem com relação a esse objeto”. Assim, através da entrevista, pudemos identificar conceitos de leitor e de leitura que subsidiavam as práticas de letramento observadas. Dentre suas concepções, Verônica demonstrou acreditar que **a competência da interpretação estava relacionada ao hábito da leitura**, como observa-se no trecho abaixo:

Professora Verônica: *então eu sempre tive no-no-no espaço/ sempre tentava arrumar um espaço pra colocar os livros/ porque eu acho importantíssimo a criança ter no visual/, ir lá pegar e ler/ e a leitura ajuda na interpretação. (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Para a docente, a leitura devia ser ofertada, estar à disposição, pois, a partir do ato de ler, os alunos poderiam desenvolver a capacidade de interpretar. Além disso, ela parecia acreditar que a capacidade de interpretação era algo que se ampliava na medida em que os alunos realizavam novas leituras. Segundo Verônica, a leitura oferecia possibilidades de novas aprendizagens ao leitor, pois poderia “abrir os horizontes” dos alunos. Percebemos de forma implícita uma compreensão da leitura como uma prática uniforme, intransitiva, como se essa capacidade fosse igual para todos os gêneros, textos, leitores e situações de leitura.

Professora Verônica: *né/ então a criança que lê muito/ ela abre os horizontes/ né?/ então ela/ ela interpreta aquele livro/ se ela consegue interpretar aquela leitura ali/ ela consegue interpretar outras coisas também. (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Durante a entrevista percebemos também que a concepção de interpretação mobilizada estava relacionada à fluência em leitura. Segundo ela, os alunos apresentavam dificuldades para ler os textos em voz alta e, por isso não conseguiam compreendê-los. Diante disso, ela passou a valorizar momentos em que as crianças realizassem leituras em voz alta para a sala, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da interpretação oral.

Professora Verônica: *ai eu percebi que eles estavam com muita defasagens de-de-de linguagem/ de leitura/ uma leitura muito fragmentada/ ia lê/ ficava engasgando/ engasgando/ sabe?/ Não tinha aquela leitura fluente/ assim/ né? /.../*

Professora Verônica: *então/ eu pensei/ ah/ nós vamos ter que fazer com urgência esse cantinho da leitura/ e além do cantinho da leitura/ eu percebi que eu tinha que ter com urgência/ colocar eles pra ler pra mim. (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

A leitura passou a ser concebida, nessa comunidade de leitores do 5º ano, como uma prática a ser exercitada, principalmente em voz alta, a partir da qual se desenvolveria a capacidade de interpretação oral e se tornaria possível outras aprendizagens. Na sua opinião, ao realizar leituras em voz alta, os alunos se viam diante da necessidade de prestar atenção aos sinais de pontuação e conseguiam

perceber a melhor forma de ler para que os outros alunos também compreendessem suas leituras.

Professora Verônica: e com essa leitura melhorou essa engasgação deles e melhorou a pontuações... saber respeitar a pontuação na hora de ler

Pesquisadora Kaluana: sim

Professora Verônica: que isso e a chave da interpretação

Pesquisadora Kaluana: hu-hum

Professora Verônica: porque se você lê corrido/ você não interpreta/ então é a pontuação que faz você separar/ aqui é uma coisa/ aqui é outra/ é a pontuação...respeitar a pontuação que tem no texto/ o ponto final/, o ponto de exclamação/ as vírgulas/ e eles não respeitavam nada disso... hoje eles já respeitam (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Neste sentido, a formação dos leitores desta comunidade nos pareceu estar pautada na concepção do hábito da leitura, na disponibilidade de materiais, das práticas da leitura de textos em voz alta e de socialização dessas leituras. Verônica salientou também que o *Cantinho da Leitura* tinha como objetivo permitir a livre escolha de leituras pelos alunos, de forma que não houvesse um direcionamento do professor, permitindo que as crianças se sentissem à vontade para fazer escolhas:

Professora Verônica: eles levam/ escolhem à vontade/ sem nenhuma... é... como é que fala assim?/ Tsc...é... direcionar... ah/ o professor diz / ah... você pega esse livro... pega aquele/ não/ eles escolhem o livro que eles querem/ pela capa/ porque a capa é um texto/ né? (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

O papel que assumia, portanto, era a de *agente de letramento*³¹, pois era sua a responsabilidade da composição do acervo permitindo, entretanto que os alunos tivessem liberdade para escolher os objetos de leitura, tornando-se responsáveis por eles.

Percebemos, através desses discursos, a presença de algumas concepções pedagógicas que subsidiariam a prática pedagógica dessa docente: algumas mais visíveis, declaradas pela professora durante a entrevista e outras menos visíveis, mas entrelaçadas na sua prática.

Como afirma Andrade (2010), acreditamos que

o processo de construção da identidade docente se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis trabalhos de sujeitos, que deixam marcas em sua

³¹ De acordo com Kleiman (2006, p.7), se entendermos a prática social como “uma sequência de atividades recorrentes e com um objetivo comum que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação” o professor, responsável em inserir os alunos nas práticas de letramento pode ser considerado um agente de letramento. Neste sentido, o professor seria “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p.7).

produção discursiva. Por isso, a subjetividade docente é trabalho singular e individual, mas dela decorre a construção social da identidade desse profissional (p.149).

Neste sentido, partimos do pressuposto de que as práticas profissionais docentes, assim como as práticas de letramento, são constituídas social e historicamente, trazendo consigo sempre as vozes de outras práticas, explícitas ou implicitamente. Durante a entrevista, Verônica nos deu indícios de onde provinha a forma como compreendia a leitura na escola e a formação de leitores, citando cursos de formação continuada como o PROFA e o PROEPRE, porém, ao analisarmos o uso da denominação “Cantinho” para aquele espaço, percebemos resquícios da pedagogia Freinet que, embora transformada, pareceu-nos também estar presente nas práticas de letramento do 5º ano A. Em sua entrevista ficou evidente que foi no decorrer dos anos de experiência e de estudos que sua prática docente foi se constituindo:

Professora Verônica: /.../ então... não foi no começo da minha prática/ não/ foi através dos cursos de especialização que eu fui tendo/ no decorrer dos meus anos trabalhados que... ((interrompida pelo celular que tocou)) (risos)

Professora Verônica: então... porque assim... eu sou uma pessoa que estou sempre aberta a aprender/ todos os cursos que o município oferece/ eu sempre estou fazendo pra mim aprender mais.

Pesquisadora: E quais cursos que você poderia falar/ citar que ajudou você a pensar nesse espaço do cantinho?/ tem algum em especial que você se lembra?

Professora Verônica: tem o PROFA/da Telma Weins... Wais...Weiss... lá... /ele tem muito essa prática do professor ler pro aluno...

/.../

Professora Verônica: né... e os cantinhos assim eu vi/ assim... mais no PROEPRE/ que eles falam em cantinhos...

Pesquisadora: Tá.

Professora Verônica:... de várias atividades/ né?!/mas eu não fiz o curso do PROEPRE/ eu só li algumas coisas do PROEPRE e eles falam isso/ de cantinhos... (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Ferreira (2005, p.52), ao discutir a profissão docente e os saberes que constituíram o exercício dessa atividade ao longo do tempo, bem como “as categorias presentes no processo de identificação do professor”, explica que nas últimas décadas começou-se a discutir as especificidades do saber escolar, pois embora tenha sido durante muito tempo concebido como equivalente aos saberes que circulam no âmbito acadêmico, o saber que circula na esfera escolar vai além, já que não é o mesmo que foi pensado e reconhecido pela comunidade científica. De acordo com a pesquisadora, há diferenças entre o saber relacionado com a produção acadêmica (saber científico), o saber presente nas propostas curriculares, programas e livros

didáticos (saber a ser ensinado) e aqueles presentes nos registros e planos de aula dos professores (saber efetivamente ensinado). Ferreira (2005) comenta, com base em Monteiro (2001), que esse saber

é criado baseando-se em necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e ao cotidiano, incluindo, também, nesse processo, a dimensão histórica e sociocultural (FERREIRA, 2005, p. 57).

Dessa forma, ao analisar a entrevista concedida pela professora, bem como sua prática docente, notamos que ela se apropriava de saberes da esfera acadêmica de maneira singular, construindo seu próprio saber, que ao mesmo tempo, era atravessado por questões sociais, culturais e históricas que a aproximavam de algumas práticas e a distanciavam de outras.

Para compreender a partir de quais saberes Verônica construiu seus saberes docentes e suas concepções acerca da leitura e da escrita, realizamos uma breve pesquisa sobre os cursos de formação citados por ela. O PROFA, primeira referência de Verônica, tratava-se de

um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos (BRASIL, 2001, p.18).

Produzido pelo MEC em 2000, de acordo com Weisz (2010), o PROFA assumia a perspectiva da psicogênese da língua escrita³². Dentre seus pressupostos, estava o objetivo de que o aluno aprendesse a ler e a escrever através da prática e assim fosse levado a analisar e a refletir sobre a complexidade da língua.

Portanto, quando se fala que hoje sabemos que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo textos, não se está falando de algo simples, como o enunciado pode enganosamente sugerir. Aprender a ler e escrever lendo e escrevendo requer um conjunto de procedimentos de análise e de reflexão sobre a escrita – um objeto de conhecimento que, por suas características e seu funcionamento, exige um alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz, seja ele criança ou adulto (BRASIL, 2001, p.18).

Reafirmando a citação acima, Weisz (2010, p. 01) diz que “a metodologia proposta pelo curso concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor de conhecimento”; portanto, durante o curso, eram discutidas formas de oferecer situações de aprendizagem em que os alunos pudessem refletir sobre o código escrito e construir seus conhecimentos sobre a língua.

32 FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

Conforme salienta Campos (2006), o PROFA surgiu a partir das orientações oficiais advindas dos PCNs e buscava discutir as diferentes metodologias propostas na alfabetização, apresentando

uma proposta de formação para a alfabetização, em que são entrelaçados aspectos cognitivos com aspecto do desenvolvimento emocional, da interação social, da realidade linguística, da funcionalidade da leitura e escrita, bem como os demais fatores que interferem na aprendizagem e que se fundem para a formação do sujeito (CAMPOS, 2006, p.36).

Nota-se uma preocupação em formar os professores para que estes trabalhassem com as funções sociais da escrita, como evidencia também o texto de abertura do Guia do Formador: “o grande desafio colocado por este Curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada” (BRASIL, 2001, p.3). Neste sentido, o documento estabelecia as competências profissionais que deviam ser desenvolvidas pelos professores alfabetizadores e, dentre elas, afirmava a necessidade de o professor ser **um modelo de referência para os alunos**: “como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades” e de selecionar diferentes tipos de textos adequados para o trabalho a ser desenvolvido (BRASIL, 2001, p.9). Além disso, o Guia salientava também a importância de valorizar a cooperação na sala de aula.

Retomando a fala de Verônica, percebemos que a docente incorporou em sua prática a necessidade de realizar leituras para os alunos que, embora tenha mais relação ao que ela denominava de *Leitura Compartilhada*, também foi colocado por ela como referente ao Cantinho, já que muitas leituras socializadas com a sala (por ela e pelos alunos) eram de materiais do *Cantinho da Leitura*:

Pesquisadora: *E quais cursos que você poderia falar/ citar que ajudou você a pensar nesse espaço do cantinho?/ tem algum em especial que você se lembra?*

Professora Verônica: *tem o PROFA/da Telma Weins... Wais...Weiss... lá... /ele tem muito essa prática do professor ler pro aluno... (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Ao pesquisarmos sobre a o PROFA, descobrimos que havia no curso atividades permanentes, que deveriam acontecer com determinada frequência: a “*Leitura Compartilhada*”, “Rede de Ideias” e o “Trabalho Pessoal”. A *Leitura Compartilhada*, que nos interessa neste trabalho, deveria ser realizada em todo início de trabalho, pelos professores formadores do programa aos demais professores, assim como fazia Verônica para seus alunos ao iniciar as suas aulas:

Leitura Compartilhada – É proposta, para todo início de trabalho, a leitura – pelo formador – de um texto que pode ser escolhido entre as opções

indicadas nas Unidades, cujas cópias estão na Coletânea de Textos do Professor. A proposta consiste em ler diferentes gêneros especialmente literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar uma boa história. É importante que os professores descubram que ler ou ouvir a leitura de bons textos é algo que não tem hora nem idade. Explicitar para eles as razões pelas quais um determinado texto foi escolhido, comentar seu conteúdo antes da leitura, falar sobre o autor, ler com entusiasmo são procedimentos que contribuem para o envolvimento com a leitura. A leitura em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo da leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem atenção especial do leitor e, por isso, é necessária a preparação pelo formador com antecedência. Eventualmente, o formador pode propor que a leitura seja feita por um dos participantes do grupo que, nesse caso deverá prepara-la com antecedência (BRASIL, 2001, p.20).

Embora tais recomendações fossem dadas aos formadores, acreditamos que a prática de ouvir as leituras no curso tenha influenciado a prática pedagógica de Verônica que trouxe a prática da *Leitura Compartilhada* para as suas aulas. É interessante destacar aqui o trabalho de Lima (2008) que em sua dissertação de mestrado, ao entrevistar professores que cursaram o programa, salienta o quanto essa prática é citada como algo marcante do curso.

Entretanto, notamos também que a professora se apropriou do evento de letramento e seus significados, reformulando-o de acordo com as suas concepções. Para Verônica não tratava-se de um momento em que apenas ela deveria ler para os alunos, mas em que os alunos também pudessem socializar as suas leituras com os amigos. Dessa forma, a professora demonstrava grande preocupação com a *leitura em voz alta*, escolhendo para este momento textos que havia sido levados para casa ou trazidos do contexto doméstico, talvez com o objetivo de que fossem lidos em casa e preparados para a apresentação. A docente afirmou durante a entrevista sua preocupação com o tom de voz, com o ritmo, com a pronúncia e com a pontuação, como elementos necessários a interpretação, elementos presentes do Guia do Formador.

Embora ela tenha atribuído tal prática ao Programa, o PROFA salientava a importância de se estimular a leitura silenciosa e de que a leitura em voz alta, quando fosse solicitada aos alunos, tivesse uma função social. Verônica convidava as crianças para ler para a sala, criando um auditório real para ouvir os textos, mas notamos uma grande preocupação em observar a desenvoltura dos leitores e de possibilitar que eles exercitassem a leitura em voz alta, por acreditar que esta competência era imprescindível para a capacidade de interpretar.

Outro aspecto interessante é a ênfase dada à leitura de textos literários. Embora o Programa falasse da importância da diversidade de gêneros, enfatizava a importância do texto literário. Ao analisar o *Cantinho*, notamos, conforme as recomendações do PROFA, que havia uma preocupação em disponibilizar aos alunos uma diversidade de gêneros textuais, porém, percebemos ainda que parte significativa do acervo era constituída por livros de literatura infantil e juvenil, como discutiremos com mais detalhes mais adiante.

Notamos também que o PROFA ao discutir sobre as finalidades da leitura, no trecho acima destacado, salientava sobre a importância de ler para “a ampliação do horizonte cultural” dos professores (BRASIL, 2001, p.20). Verônica também compartilhava dessa concepção, conforme nos contou durante a entrevista:

Professora Verônica: *né/ então a criança que lê muito/ ela abre os horizontes/ né?/ então ela/ ela interpreta aquele livro/ se ela consegue interpretar aquela leitura ali/ ela consegue interpretar outras coisas também.*
(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Fica evidente, portanto, que a prática pedagógica de Verônica, professora de um 5º ano, dialogava com muitas concepções do Programa de Formação de Alfabetizadores.

A questão da *cooperação* também pareceu ecoar na constituição do espaço de leitura na sala de aula. Conforme nos relatou, ao possibilitar um momento em que os alunos pudessem socializar entre si suas impressões sobre o que estavam lendo, tornou possível um estreitamento entre os elos de amizade, favorecendo que um ajudasse o outro.

Pesquisadora Kaluana: *ah... e na sua opinião/ o cantinho da leitura ele favorece o desenvolvimento dos alunos?*

Professora Verônica: *muito/ ah... interpessoal... ah, isso aí foi, foi uma coisa muito assim que... que eu-eu vivenciei muito na sala/ esse cantinho fez com que... é... os meus alunos se tornassem a-mi-gos/ eles são a-mi-gos/ é... a-aquela amizade que você vê/ que um quer ajudar o outro... não tem aquele ciúme de um sabe mais/ outro sabe menos/ é sempre aquela vontade de ajudar o outro/ então eles são amigos/ eles se respeitam e quando um extrapola alguma coisa/ já vai/ já pede desculpas/ já se arrepende do que fez e muda o comportamento/ isso que é mais interessante...*

Pesquisadora Kaluana: *é...*

Professora Verônica: *né?/ porque não adianta nada você só... você faz/ pede desculpas/ só a palavra desculpa por- por/ pela palavra desculpa não adianta nada/ você tem que mudar o comportamento/ e o cantinho eu achei que ajudou muito essa ... essa relação interpessoal deles.*

Pesquisadora Kaluana: *e porque que você acha que o cantinho ajudou nessas/ nessas relações?*

Professora Verônica: *porque na hora que eles terminavam as lições eles ficavam juntos/ em grupos/ né?/ e um compartilhava com o outro que tava lendo/ muitas vezes que tava com a revista/ ai/ vem aqui vê/ olha isso aqui*

que eu acabei de ver/ aí mostrava/ o outro mostrava/ lia uma tirinha do gibi/ dava risada e o outro falava assim /que que tá acontecendo que você tá dando risada?/ vem aqui ler/ pra você ver/ daí o outro lia também/ dava risada junto...

Pesquisadora Kaluana: *hu-hum...*

Professora Verônica: *das tirinhas do gibi/ então isso aí foi criando aquele vínculo/ né?/ e... e... um se respeitando mesmo/ eu tô com esse gibi agora, depois eu te dou pra você ler/ viu/ não fica catando da mão/ eu peguei primeiro/ aquela... aquela... tsc/ como se diz?/ é... aquela disputa/ né?*

Pesquisadora: *Sim*

Professora Verônica: *porque eu peguei primeiro/ não/ você pegou?/ então depois você me dá pra mim ler/ então tem aquele respeito muito grande (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Embora a pergunta sobre o desenvolvimento dos alunos tivesse como objetivo saber mais sobre o desenvolvimento deles enquanto leitores, por ter sido genericamente colocada, foi interpretada pela professora no sentido de desenvolvimento social. Em contrapartida, percebemos indícios importantes para análise em sua fala. De acordo com a docente, o uso compartilhado do *Cantinho* pelos alunos possibilitou o desenvolvimento de aspectos afetivos que favoreciam a construção de uma comunidade de aprendizagem. Através deste espaço, Verônica acreditava que os alunos pudessem compartilhar experiências e leituras, construindo saberes comuns, dentre os quais destacava-se a relação afetiva com o gibi na escola. Através da leitura de história em quadrinhos tornou-se possível o surgimento de apreciações positivas sobre a leitura, pois as crianças partilhavam o que liam sorrindo, comentando, fazendo questão de mostrar e dividir com o colega as sensações e experiências do que foi lido..

O *Guia do Formador* (BRASIL, 2001) trazia para os professores uma tabela com apontamentos sobre atitudes que favorecem e desfavorecem a formação de leitores que se interessem e tenham gosto pela leitura. Verônica nos falou sobre isso também durante a entrevista, deixando claro a sua preocupação em cultivar o interesse e formar o gosto por determinadas práticas de letramento. Ao analisar esta tabela, percebemos relações com sua prática docente e algumas discrepâncias.

Tabela 2. Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler é...

Bom	Ruim
Oferecer bons materiais e possibilitar ao aluno a escolha de suas leituras.	Oferecer somente o livro didático.
Apresentar textos para os alunos lerem e mostrar o portador, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente (jornais, revistas, livros, cartões...)	Fazer uso de textos mimeografados sem que o aluno saiba de onde foram retirados.
Ler com diferentes propósitos: para se informar, seguir instruções, divertir-se, a fim de que o aluno saiba por que está lendo e os usos que a leitura tem na vida social.	Ler com o único objetivo de aprender a ler.
Possibilitar o acesso a textos reais e livros diversificados.	Ter acesso a textos específicos ou fragmentos de textos, diferentes dos que são lidos fora da escola, e utilizados muitas vezes com o objetivo de transmitir um ensinamento moral.
Ler fazendo mais uso da leitura silenciosa.	Enfatizar a leitura em voz alta, pouco frequente socialmente, de um mesmo texto para todos os alunos.
Ler em voz alta somente quando esse tipo de leitura tiver uma função social, como por exemplo, em um recital de poesias.	Ler em voz alta para que o professor possa avaliar a qualidade da leitura.
Permitir diversas interpretações aos textos lidos. Compreender as interpretações dos alunos é apoiar-se nelas para ajuda-los a alcançar em sua competência leitora.	Esperar uma única interpretação correta para cada texto
Ler por prazer. Oferecer ao aluno a oportunidade de escolher o autor, a obra, o gênero... que mais lhe agrada.	Fazer cobranças através de resumos, avaliações ou obrigar a ler o que não se quer; pior ainda, propor a leitura como castigo.
Incentivar muitas leituras.	Definir um único gênero literário por idade, ou série, e depois propor atividades de

	escrita com a finalidade de checar o nível de compreensão.
Proporcionar a escuta de belas histórias em um ambiente apropriado, um clima gostoso, de suspense de aconchego...	Escutar histórias sempre em um mesmo ambiente, ou em uma sala organizada sempre da mesma forma.
Proporcionar, independente da série em que os alunos estudam, a escuta da leitura de livros que, sozinhos, ainda não tem condições de ler.	Ler esporadicamente para os alunos, por considerar que isso não é mais necessário já que estão alfabetizados.
Ensinar as diferentes maneiras de ler os diferentes tipos de textos.	Ensinar a ler de uma única maneira os diferentes textos.
Organizar momentos livres de leitura em que o professor também leia.	Transmitir a ideia que é para ler só quando o professor manda.
Planejar atividades em que a leitura tenha a mesma importância de outras atividades.	Dar mais espaço na escola para as atividades de cópia, ditado e escrita de textos.
Oferecer a oportunidade de ler sem ser interrompido com perguntas.	Questionar várias vezes os alunos durante a leitura, para saber se eles estão compreendendo o texto.

Fonte: BRASIL (2001, p.217).

Ao disponibilizar os materiais para que as crianças pudessem utilizá-los livremente, sem que houvesse necessariamente uma intervenção, a professora demonstrava preocupar-se em oferecer bons materiais e possibilitar a escolha, conforme sugeria o PROFA, não restringindo seu trabalho apenas ao livro didático. Além disso, em alguns momentos, ela recorria aos materiais do *Cantinho* para análise do gênero, como quando trabalhou com a Carta do Leitor a partir de pesquisas no acervo, possibilitando assim que os alunos conhecessem “os suportes em que os textos foram impressos originalmente” (BRASIL, 2001, p.218). O *Cantinho* também possibilitava o acesso a textos diversos, que tornavam possíveis leituras com diferentes propósitos, tentando aproximar a leitura que ocorria na esfera escolar das leituras que eram encontradas fora deste contexto. Como não havia uma cobrança para que todos usassem o *Cantinho*, Verônica estabelecia uma relação da leitura com o prazer, deixando o espaço à vontade aos alunos e demonstrava uma preocupação em oferecê-lo como um espaço de leitura gratuita, sem cobranças posteriores,

conforme sugeria o PROFA. Entretanto, vale salientar que a docente acreditava que a leitura em voz alta realizada pelos alunos era extremamente necessária para desenvolver a capacidade de interpretação; por isso pedia que os alunos lessem para ela e para a sala com grande frequência. É preciso ressaltar que se concebermos essa leitura como uma socialização com os amigos, tal atividade estaria adequada aos propósitos do Programa, que ressalta a importância de que a leitura tenha uma função social, mas, em alguns momentos, pareceu-nos que o objetivo de Verônica era o de avaliar as capacidades de leitura e, sobretudo, treinar a leitura em voz alta. Assim o evento da *Leitura Compartilhada* evidenciava diferentes objetivos que analisaremos no Capítulo 4.

Com relação ao desejo de “contaminar” à todos pela leitura, pudemos encontrar numa entrevista concedida por Rosana Dutoit, uma das idealizadoras do PROFA, o uso de uma expressão semelhante. Conforme salienta Lima (2008), ao explicar sobre a proposta da mediação de leitura no Programa, Rosana argumenta que os professores precisariam ser “contagiados pela leitura”, para que pudessem sentir prazer ao ler e transmitir isso aos alunos:

(...) Ler como hábito é algo que se pega por contágio. Sendo assim, ao organizar um programa de formação de professores alfabetizadores, a leitura de bons textos literários não poderia ser dispensada (Rosana Dutoit, idealizadora do PROFA) (LIMA, 2008, p.115).

Nota-se portanto, que a concepção de leitura do Programa de Formação de Alfabetizadores pautava-se fortemente na ideia da formação do hábito e do gosto pela leitura, que só aconteceria através de práticas intensivas de leituras cotidianas e, principalmente, de textos literários. Verônica pareceu-nos se apropriar dessa ideia e trazê-la para sua prática docente.

Além desse programa, a professora comentou também sobre outro curso de formação docente, o PROEPRE³³, cuja metodologia de trabalho, segundo Assis (2009), parte da necessidade de considerar “que o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos – intelectual, social, afetivo, moral, físico – só acontece por um processo gradativo de construção tendo como elemento central a atividade do

33 De acordo com Assis (2009), o PROEPRE surgiu inicialmente como um Programa de Educação Pré-escolar, a partir de uma pesquisa realizada na Unicamp (Faculdade de Educação), em 1976 intitulada “A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas da Inteligência na Criança”, “solidamente embasado em teorias científicas, particularmente na Psicologia Genética de Jean Piaget” (ASSIS, 2009, p. 33). Buscando o desenvolvimento global do ser-humano, o PROEPRE foi se ampliando até abranger cursos de especialização para toda a educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais).

sujeito desse processo” (ASSIS, 2009, p.33). Nesse sentido, o educador deve criar situações propícias para favorecer o desenvolvimento da criança, possibilitando que ela elabore hipóteses e possa comprová-las. Para isso, o PROEPRE propõe que o trabalho pedagógico seja constituído por diferentes atividades, de acordo com as áreas do currículo e os objetivos: “em um dia de aula períodos de atividade diversificadas, de atividades coletivas, de atividades independentes e de atividades individuais” (ASSIS, 2004, p.19).

Buscando semelhanças entre a proposta do PROEPRE e a prática da professora Verônica, percebemos que o *Cantinho da Leitura* possuía algumas características do que o programa denomina de “atividade independente”. Conforme explica Assis (2004, p. 21), essas atividades acontecem “num pequeno espaço de tempo, que pode ir aumentando progressivamente” em que “as crianças trabalham individualmente ou em grupo sem a supervisão direta do professor”. O sucesso delas estaria relacionado à oferta de temas, conteúdos ou problemas que despertem interesse na criança. Em suma: são atividades escolhidas livremente a partir de um leque de opções e podem ser realizadas de forma individual ou em grupos. Segundo Assis (2004, p. 21):

as atividades independentes favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa, da autonomia. Isso porque tais atividades possibilitam à criança a aprender a trabalhar sem a orientação direta do adulto.

Notamos que, embora Verônica não modificasse as propostas do *Cantinho*, já que sua função estava sempre relacionada à leitura, realizadas pelos alunos de maneira independente ou orientada, tratava-se de um espaço para uso dos alunos sem a necessária intervenção da professora. De certa forma, a preocupação em desenvolver a responsabilidade também nos pareceu atrelada a proposta do seu trabalho, já que os alunos precisavam saber utilizar o espaço nos momentos combinados, sem que isso atrapalhasse o andamento das aulas.

Cabe ressaltar, no entanto, que a professora deixou claro que não fez o curso, mas que havia lido materiais a respeito, portanto, suas percepções sobre a proposta do PROEPRE foram adquiridas através de leituras e, possivelmente, de discursos de outros professores. Chartier (2011), ao estudar sobre as relações entre a teoria e a prática na vida profissional dos professores, afirma que embora não seja necessariamente a base do saber escolar, o saber da esfera acadêmica pode

contribuir com o saber escolar de diferentes formas. Segundo a estudiosa das práticas escolares,

as pesquisas podem produzir efeitos nas salas de aula, pelas vias cotidianas da transmissão, sem que o professor tenha recebido uma formação particular, sem que ele fizesse parte de uma equipe de pesquisa, mesmo que ser mestre-formador ofereça a oportunidade de contatos com o instituto de formação de professores. Uma boa gestão dessas trocas informais poderia, em certos casos, ser suficiente para atualizar os saberes úteis (CHARTIER, 2011, p.206).

A pesquisadora explica que muitas vezes a origem das informações tomadas em livros são esquecidas e que os professores tendem a achar que surgiram “da prática”, pois são reformuladas pelos docentes até serem apropriadas por eles. Nas palavras de Chartier, (2011, p.204),

todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, foram escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação, antes de tornarem-se saberes em ação. Cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso.

Nesse sentido, embora Verônica tenha nos dito apenas sobre esses dois cursos, nos instigamos a descobrir outras práticas pedagógicas que pudessem estar presentes implicitamente em sua prática. Durante a conversa, ao questioná-la sobre o uso da expressão “*Cantinho*”, a professora nos explicou que o nome se referia ao estabelecimento de um outro espaço dentro da sala da aula, um local que possibilitasse ao aluno um momento de leitura pós-tarefa que fosse de entretenimento e repouso, como podemos perceber durante a entrevista:

Pesquisadora Kaluana: tá/ e... quem escolheu esse nome/ cantinho da leitura?/ foi você?

Professora Verônica: ah/ não sei... /acho que foi ((risos))/ cantinho da leitura... é/ acho que sim...

Pesquisadora Kaluana: e tem um motivo?/ você já comentou do PROEPRE/ né?/ que tem alguma relação com o cantinho/ mas tem alguma... existe uma ideia aí, o porquê de cantinho da leitura?

Professora Verônica: por que é um cantinho deles ficarem ali repousando/ vendo livros/ na hora de terminar atividades/ né?! / então eu falava pra eles:/ olha/ quem terminou a atividade já/ pra não ficar o outro/ atrapalhando o outro/ vai pro cantinho/ vão pro outro espaço/ né?! / fora o espaço/ sai do espaço da sala... da carteira e vai pro outro espaço/ né?/ pro outro lugar/ fazer a leitura enquanto os amigos terminam... foi assim que surgiu esse cantinho... vai pro outro cantinho/ né?!

Pesquisadora Kaluana: hu-hum

Professora Verônica: vai pro outro espaço...

Pesquisadora: tá.

Professora Verônica: do que ficar só lá na carteira/ no mesmo espaço da carteira/ né? (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Para compreender essa utilização de pequenos espaços dentro da sala de aula, recorreremos ao estudo da proposta de Freinet³⁴, a partir do qual pudemos estabelecer semelhanças e diferenças entre sua proposta e a construção do *Cantinho* da professora Verônica que, por sua vez, também dialoga com outras práticas. Freinet defendia, dentre várias ferramentas pedagógicas, o uso das oficinas ou ateliês no cotidiano dos alunos. Propunha que o trabalho e a livre expressão deveriam ser os eixos da prática pedagógica, dando maior ênfase ao processo e a construção dos conhecimentos do que à quantidade destes (ELIAS, 2008, p.35). Para o educador, na escola elementar, que compreende os alunos de 7 aos 14 anos, período em que a brincadeira e o trabalho se confundem, as salas deveriam ser organizadas de outra maneira, com oficinas especializadas para trabalhos manuais, intelectuais e artísticos, bem como trabalhos junto à natureza, pois é dessa forma que se torna possível a formação do homem completo e ativo para a sociedade (ELIAS, 2008, p.51). A pedagogia Freinet circula entre o individual e o coletivo com o objetivo de desenvolver o máximo o senso cooperativo.

As classes são organizadas de acordo com as características e número de crianças: distribuem-se as mesas, formando **cantinhos** (oficinas de leitura, música, criação, expressão e comunicação gráfica e/ou artística, experimentação, etc.), deixando-se o centro livre para circulação das crianças e do professor” (ELIAS, 2008, p. 66, destaque nosso).

Entretanto, cabe salientar que, como destaca Martins (1997), na proposta original de Freinet, os cantinhos recebiam outra denominação e possuíam outro formato:

tratavam-se de amplos espaços que iam desde uma oficina gráfica, ou um laboratório de ciências contíguo à sala de aula, propriamente dita; até os espaços de natureza que poderiam atingir as dimensões de uma fazenda, se as condições o permitissem. Eram, de fato, cantões (...) (MARTINS, 1997, p.289).

Na proposta de Verônica, o *Cantinho* constituía um espaço, mas dentro da sala de aula, daí o nome de “cantinho”. Para Freinet, estes espaços poderiam estar adjacentes à sala de aula, mas tratavam-se de espaços amplos com estruturas complexas de trabalho. Na proposta de Verônica percebemos uma adaptação, pois

³⁴ “Professor francês, introdutor de técnicas revolucionárias na educação, como a aula-passeio, a imprensa escolar e a correspondência inter-escolar” (MARTINS, 2008, p.19).

embora existisse também uma estrutura de trabalho, era um espaço, em certo sentido, “condicionado” às possibilidades da sala.

Freinet (2001) dava grande importância à instalação material, pois dizia que isso era determinante para o sucesso dos métodos. Embora tentasse defender que para estruturar as oficinas eram necessários poucos recursos que poderiam, aliás, serem conseguidos através de atividades realizadas pela própria escola, insistia que a organização dos espaços era imprescindível para a realização de sua proposta.

Dentre as oito oficinas que propunha, havia uma em especial denominada como “Pesquisa – Conhecimento – Documentação” que se aproxima em alguns aspectos do *Cantinho da leitura*, proposto pela professora Verônica. Destacamos, no entanto, que se trata apenas de um movimento de aproximação e distanciamento, já que em alguns aspectos observamos semelhanças, e, em outros, diferenças. Nesta oficina, Freinet (2001, p. 68) propunha que se organizassem o *arquivo escolar cooperativo* e a *Biblioteca de trabalho*, composta por brochuras documentais para o trabalho livre das crianças. Por se basear no Complexo de Interesses³⁵, a Pedagogia Freinet buscava desenvolver os conhecimentos a partir da realidade de vida dos alunos e de temas que despertassem suas curiosidades. Dessa forma, julgava de extrema importância oferecer ao alcance das crianças diversos materiais que pudessem enriquecer suas experiências, onde pudessem consultar e desvendar suas curiosidades.

Assim, similarmente ao *Cantinho da Leitura* do 5º ano, a Biblioteca de trabalho continha materiais à disposição dos alunos que, por sua vez, possuíam uma relativa liberdade de acesso. Freinet (2001) explicava que o arquivo dessa Biblioteca deveria “ser rico o bastante”, permitindo que os alunos encontrassem rapidamente os documentos relativos aos temas que iriam estudar.

Embora concebessem o espaço de formas diferentes, Freinet e a professora Verônica utilizavam o cantinho para complementar o trabalho proposto na aula. O educador francês defendia o uso deste espaço como um local para pesquisa, pretendendo que fosse utilizado pelos alunos para enriquecer os conhecimentos sobre

35 “Em vez de centro de interesses, falaremos de complexos de interesses. Nossa escola do trabalho encontra-se no centro da vida e é condicionada pelas motivações múltiplas e diversas dessa vida. Cabe às crianças escolher entre nossas prateleiras os artigos que lhe convém perfeitamente” (FREINET, 2001, p. 87).

assuntos diversos e relacionados a diferentes áreas³⁶. Já Verônica, embora se remetesse ao *Cantinho* também como local de pesquisa, utilizava o espaço para consulta de textos do mesmo gênero estudado na aula. Presenciamos, por exemplo, no dia seis de agosto de 2013, o trabalho pedagógico com o gênero “carta do leitor”, em que a professora utilizava o *Cantinho* para que os alunos pesquisassem publicações de cartas para análise. Além disso, ela nos explicou que já havia realizado outro trabalho similar com receitas:

Pesquisadora Kaluana: *tá/ e você ... é... propõe sempre que eles vão ao cantinho buscar alguma coisa?/ como é que... ou não/ assim... porque eu lembro que naquela aula a atividade foi assim /olha, vai até lá...*

Professora Verônica: *bem específica/ né?*

Pesquisadora: *isso /...pega os materiais que vai ter lá dentro a carta do leitor, então vocês vão pesquisar lá naquele material do cantinho... é... teve outras atividades que você fez isso/ ou não?*

Professora Verônica: *teve quando eu fui trabalhar as receitas/ né?/ que eu trabalhei as receitas com eles/ nós fomos até a feira da-do-do bairro/ né?/ fomos comprar os ingredientes pra fazer uma salada de frutas e um suco/ então aí nós trabalhamos com a receita no caderno/ fizemos um livro com várias receitas salgadas/ doces e eles buscaram no cantinho também os livrinhos pra ver como é o texto/ como é escrito o texto gênero da receita...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Ao nosso ver, o trabalho da professora, diferentemente do que propunha Freinet, estava relacionado ao trabalho de busca de textos que correspondiam a “exemplares” de determinados gêneros textuais (cartas do leitor, receita, por exemplo) e não com temas de interesses dos alunos e relativos a áreas diversas.

Na proposta de Freinet, havia uma distinção entre Biblioteca de leitura e Biblioteca de trabalho. Segundo o estudioso, todas as aulas ou todas as escolas deveriam ter uma Biblioteca de leitura que, por sua vez, era “constituída, nomeadamente, por romances, álbuns e livros de histórias para crianças” (FREINET, 1975, p. 57). Mas, além desta, Freinet (1975) aconselhava que fosse organizada também, na classe, as Bibliotecas de trabalho.

Aconselhamos aos nossos leitores que organizem, além desta (Biblioteca de leitura), na sua classe, uma Biblioteca de trabalho que contenha todos os livros que julguem capazes de ajudar os alunos no seu trabalho: manuais escolares, livros documentais de diversas coleções e, sobretudo, a nossa coleção Biblioteca de Trabalho que, com os seus suplementos, conta actualmente mais de setecentos e cinquenta brochuras ilustradas, do maior interesse. (FREINET, 1975, p. 57)

³⁶ Para o educador francês, a Biblioteca de trabalho era uma alternativa ao efeito homogeneizador produzido pelos manuais escolares e, em lugar de oferecer manuais idênticos aos alunos para cada disciplina, era melhor oferecer um exemplar de cada um deles e mais outros diversos na Biblioteca de trabalho, assim, seria possível oferecer o acesso a uma vasta documentação e demandaria modificar a técnica de utilização dos livros (FREINET, 1975, p. 55).

Salientamos que o *Cantinho da Leitura* da turma de 5º ano com relação ao **acervo**, parecia-se mais com a Biblioteca de Leitura, já que possuía, em sua grande maioria livros de literatura infantil. Porém, como discutiremos a seguir, também apresentava revistas de divulgação científica e dicionários, bem como revistas de culinária direcionadas ao público adulto, o que suscitavam, por sua vez, práticas diversas de leitura e denunciavam as formas como Verônica concebia os leitores daquela turma. A coleção Biblioteca de Trabalho, designada acima pelo educador francês, era constituída a partir da exploração dos interesses dos alunos que, aos poucos, iam elaborando ficheros escolares. Já dentre os livros do *Cantinho da Leitura* da professora Verônica, encontramos apenas um livro de receita produzido por alunos, os demais materiais eram impressos produzidos por outras pessoas e instituições.

Embora o acervo apresentasse diferenças, a liberdade de uso do espaço é um fator comum entre o *Cantinho* da professora Verônica e a Biblioteca de Trabalho de Freinet. Como explica Elias (2008), Freinet acreditava que a liberdade era uma necessidade individual e social e que deveria existir na vida e no trabalho de cada um e que a livre comunidade escolar ajudaria a libertar a criança da dependência do adulto. Segundo a pesquisadora, nesta proposta pedagógica

a intervenção do professor se limitará apenas a organização do trabalho, sem imposições ou ameaças. Para Freinet, a capacidade de trabalho valoriza o indivíduo, transformando-o em ator eficaz e responsável perante a comunidade e a própria sociedade (ELIAS, 2008, p. 48).

Da mesma forma, a professora Verônica explicou-nos na entrevista que o *Cantinho da Leitura* presente em sua sala era um espaço que permitia certa liberdade. Segundo ela, os alunos podiam utilizar o espaço à vontade, desde que tivessem a responsabilidade de realizar as atividades propostas durante a aula e que o uso do *Cantinho* não atrapalhasse a realização das tarefas cotidianas.

Pesquisadora Kaluana: e como que os alunos/ eles utilizam esse espaço?/ você já comentou mas pra gente retomar/ como é que eles podem utilizar?

Professora Verônica: tá

Pesquisadora Kaluana: eles sentam lá/ podem levar pra casa/ como que é?

Professora Verônica: isso/ eles terminando a atividade deles/ porque é um combinado nosso/ né?/que eles tenham o cantinho à vontade/ o cantinho é deles que eles podem tá pegando à vontade/ mas que primeiro a gente tem que fazer a rotina do dia/ fazer a atividade do dia/ então terminando a atividade do dia eles podem levantar à vontade/ sem pedir permissão/ nada pro professor/ e se direcionar até o cantinho/ quando o cantinho tiver lotado de crianças/ eles podem pegar/ retomar em sua carteira/ fazer a leitura na sua carteira mesmo/ ou se eles não quiserem ficar lá/ levar pra sua ... mesa também pode/ é muito livre/ né?/ O espaço é muito livre/ então eles veem o

que eles querem fazer/ então é mais um momento que eles tão assim/ já terminou a atividade/ que eles vão tá fazendo a leitura e-e... muitos pegam livros pra levar pra casa/ a gente deixa levar pra casa/ a gente retoma no outro dia e muitas leituras que eles levam pra casa eles quer ler pros amigos na frente...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Observa-se que nesta comunidade de aprendizagem, os combinados determinavam o funcionamento do *Cantinho*. Embora os alunos soubessem que o *Cantinho* podia ser utilizado com certa liberdade, sabiam também que existia uma relação de hierarquia entre as atividades, sendo necessário cumprir determinadas tarefas que eram conduzidas pela professora, para somente depois utilizar o espaço. Dessa forma, os alunos se apropriavam do fato de que o uso do *Cantinho* somente poderia acontecer nos momentos em que a atividade proposta fosse concluída e nenhuma outra fosse iniciada, ou seja, nos intervalos em que não havia “nada a se fazer”. A liberdade que possuíam se enquadrava num momento específico, estando relacionada a usar o *Cantinho* nos momentos que “terminaram a tarefa” ou realizar outra atividade, como utilizar os jogos também disponíveis na sala ou conversar com os colegas. Para Castanheira (2010), os “significados culturais fundamentam a compreensão dos membros não só a respeito do que é para ser aprendido, mas também como as atividades devem ser desenvolvidas, quando e onde, com quem e com que propósito” (CASTANHEIRA, 2010, p.55). Os alunos vão se apropriando então desse “quadro de referências” e percebendo inclusive em quais situações devem demonstrar seus conhecimentos acerca da atividade (CASTANHEIRA, 2010).

É importante ressaltar que a professora Verônica não fazia deste espaço uma passagem obrigatória aos alunos. A leitura no final das atividades era uma opção. O *Cantinho da Leitura* constituía assim um espaço para ser utilizado por quem se interessasse por ele. Porém, quando se tratava de atividades coletivas com os gêneros textuais, como nas atividades da carta do leitor e das receitas, o uso do *Cantinho* se tornou necessário a todos os alunos.

Outra relação interessante entre a prática da professora Verônica e a proposta de Freinet é a utilização do espaço como instrumento disciplinador. Verônica, ao propor a leitura no *Cantinho* como uma atividade pós-tarefa, pretendia, dentre outras coisas, manter a organização na sala, ocupando as crianças.

Professora Verônica: *então eu falava pra eles/ olha/ quem terminou a atividade já/ pra não ficar o outro/ atrapalhando o outro/ vai pro cantinho/ vão pro outro espaço/ né?!* (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Da mesma forma, Freinet (2001, p. 99) argumentava que através da organização material da sala, era possível resolver o problema da disciplina.

Aliás, é por esse meio da organização material e técnica da classe que resolvemos o problema da disciplina. Um fato é, hoje, psicologicamente certo: se a criança pode se consagrar ao que chamamos “trabalhos-jogos-funcionais”, se sua atividade satisfaz à sua curiosidade, à sua necessidade de pujanças, de dominação e de equilíbrio, todas as engrenagens da nossa máquina funcionarão suavemente, sem choques graves (FREINET, 2001, p. 99).

Com relação à disposição do *Cantinho* na classe, Freinet (1975) dizia que embora a Biblioteca de trabalho fosse um material que não necessitasse de muito espaço, era imprescindível um local específico. O educador ressaltava que o pouco espaço da sala era um fator preocupante e necessário de se contornar:

Este material, que não estorva muito, exige no entanto um mínimo de espaço. Faltando este espaço, corre-se o risco de o rendimento ser inferior ao que se pode legitimamente esperar. Hoje, talvez mais ainda do que na época das nossas primeiras inovações, o problema do espaço livre na sala de aula apresenta-se com certa acuidade (FREINET, 1975, p. 72).

Preocupação semelhante encontramos na turma pesquisada. Consciente da necessidade de estabelecer um espaço específico em que as crianças pudessem realizar as leituras e as possíveis pesquisas, Verônica estabelecia constante negociação com a professora Janice, do período vespertino, para manter o *Cantinho da Leitura* na sua sala. Devido ao pouco espaço físico, Verônica nos contou que no início do mês de setembro, o *Cantinho* teve que ser modificado, saindo das carteiras e indo para prateleiras ao lado da lousa. Porém, depois de algumas negociações com a outra professora, Verônica conseguiu organizar o *Cantinho* novamente sobre as mesas, mantendo também a prateleira.

Pesquisadora Kaluana: *tá/ e eu percebi também que teve uma alteração no formato do espaço do cantinho da leitura/ né?/ no tempo em que eu estive aqui...*

Professora Verônica: *hu-hum.*

Pesquisadora Kaluana: *no começo eram nas carteiras e depois você colocou eles em uma prateleira do lado da lousa/ na verdade a prateleira estava no fundo da sala/ né?*

Professora Verônica: *é*

Pesquisadora Kaluana: *mas aí a professora do período da tarde reclamava do espaço né?*

Professora Verônica: *isso... do espaço/ é*

Pesquisadora Kaluana: *... por conta do armário... né?/ e aí você colocou do lado da lousa, né?/ eu queria que você explicasse um pouco por que que você... você fez essa mudança naquela época/ porque que você tirou das mesas e colocou na prateleira*

Professora Verônica: então/ o-o.. o principal objetivo foi a reclamação da professora da tarde.

Pesquisadora Kaluana: tá.

Professora Verônica: que eu tava usando muitas carteiras para colocar os livros...

Pesquisadora Kaluana: hu-hum.

Professora Verônica: e ela tava recebendo mais alunos e ela tava com poucas carteiras pra colocar os alunos sentados...

Pesquisadora Kaluana: entendi.

Professora Verônica: então ela chegou em mim e falou/ olha... eu vou precisar.../não/ ela nem pediu pra mim/ ela chegou e falou...ó...eu amontoei mais livros lá porque eu peguei mais duas carteiras/ então ela foi pegando as carteiras do cantinho/ então tinha oito carteiras?/ foi ficando com seis/ foi ficando com cinco né?/ aí eu peguei e pensei assim... então eu vou colocar esses livros numa prateleira que ocupa um espaço.... menor... /os livros ficam dispostos diferente/ que... que eles saiu do horizontal e foram pro vertical/ né? /e aí eu pensei é um outro tipo de estímulo de visualização/ aí como eu fiquei com uma quantidade menor de carteiras/ eu aproveitei aquela quantidade menor pra colocar os jogos matemáticos...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Notam-se diferentes concepções sobre a formação de leitores, já que estamos diante de um projeto pessoal da professora e de sua comunidade de aprendizagem que se difere em alguns aspectos da comunidade escolar como um todo, mas ao mesmo tempo diante também da gestão do espaço que é compartilhado. Enquanto a professora Verônica insistia em manter um espaço de oferta de leituras, a professora Janice precisava de espaço para as carteiras dos alunos. Há que se considerar que o sistema de ensino em que estão inseridas não prevê (assim como não previa também o sistema a que pertencia Freinet, no período que lecionava) um espaço de sala de aula que comporte fisicamente estes micros espaços, mas que caiba o máximo possível de carteiras enfileiradas para que se acomodem o maior número de crianças. Porém, mesmo diante das dificuldades de infraestrutura para montar o *Cantinho* na sala, a professora Verônica improvisa outra disposição para os materiais, pois se compromete em continuar a oferecer um espaço de leitura aos alunos. No trecho abaixo, ela fala sobre o retorno ao formato inicial:

Pesquisadora Kaluana: e hoje eu cheguei aqui e vi que você estava montando de novo o cantinho ali com as carteiras...

Professora Verônica: isso.

Pesquisadora Kaluana: né?

Professora Verônica: por causa disso que eu acabei de te falar/ porque eu acho mais interessante/ então eu falei com a professora/ ela falou que eu poderia tá voltando... mas com menos carteiras... é lógico/ por conta da quantidade de alunos/ o espaço físico da sala não é grande

Pesquisadora Kaluana: hum...

Professora Verônica: então eu tô montando de novo o meu cantinho aí

Pesquisadora Kaluana: Tá/ e você vai manter a prateleira?

Professora Verônica: e vou manter a prateleira... com duas partes lá em cima com os jogos matemáticos e o restante com livros/ e mais o varal da...

da parede com os livros expostos. (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Figura 2. *Cantinho da Leitura* no formato inicial



Figura 3. *Cantinho da Leitura* depois da alteração do espaço



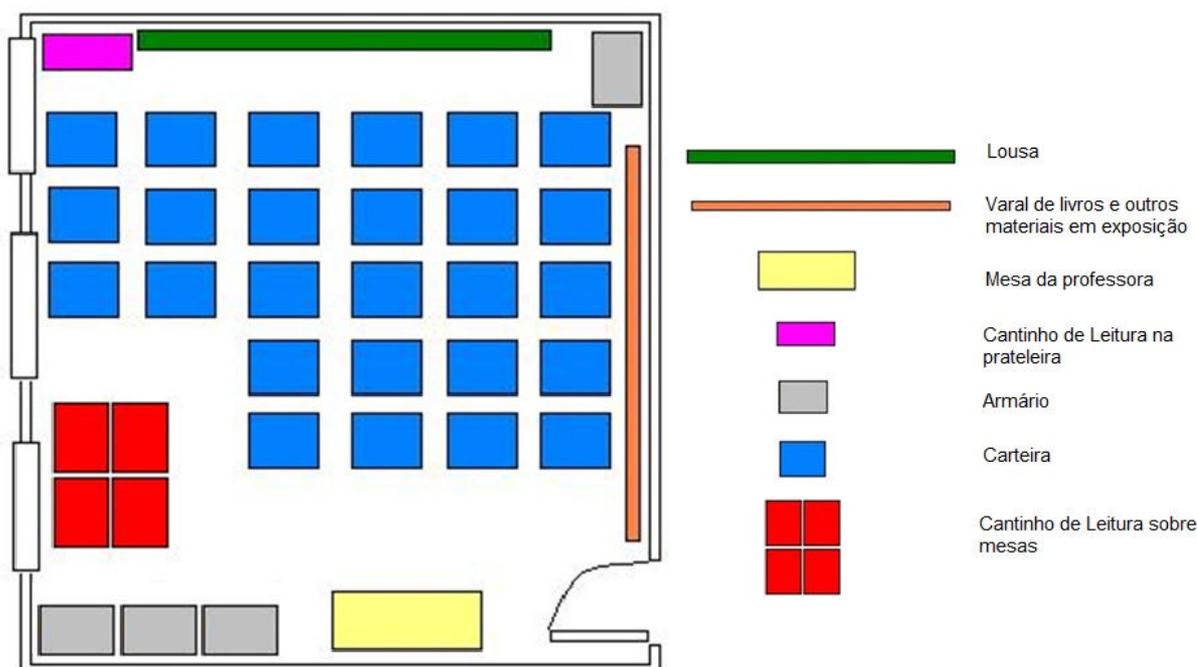
Embora Verônica tenha explicitado claramente o seu desejo de um espaço realmente de entretenimento com almofadas e tapete, demonstrou também um contentamento diante das condições possíveis, em ao menos manter o *Cantinho* na sala de aula:

Professora Verônica: *legal se tivesse umas almofadas... um tapetão... né?/ ((sorrindo)) mas...a gente se vira como pode...* (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Assim, embora existisse uma concepção de leitura pautada na pesquisa e no contato com diferentes gêneros, suportes e temas, havia também a ideia da leitura enquanto uma atividade de entretenimento, prazer, relaxamento.

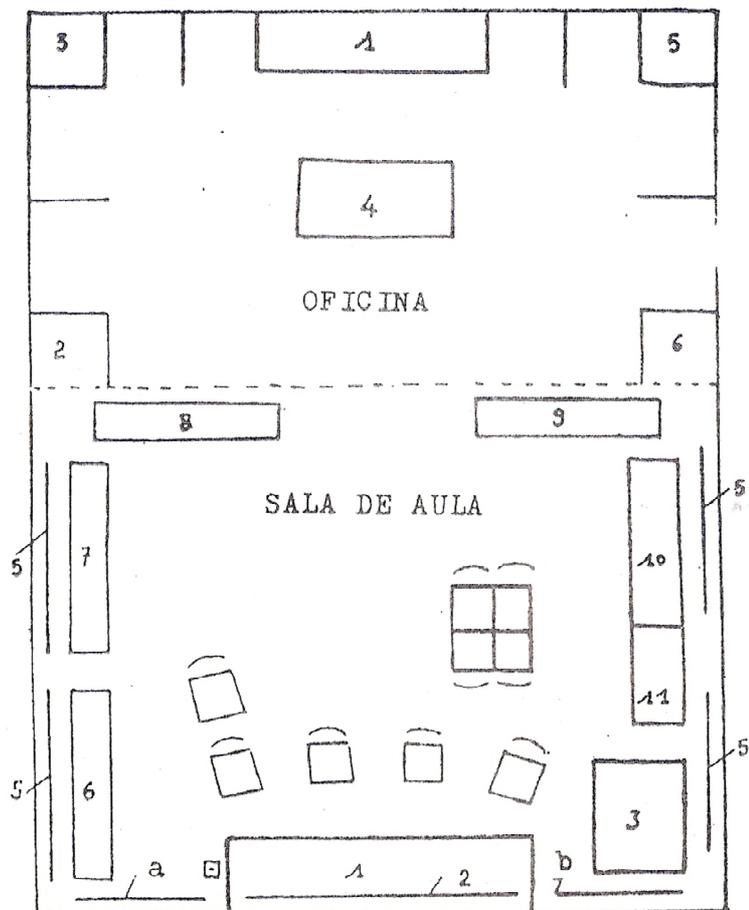
Nas figuras abaixo podemos estabelecer algumas relações entre a disposição de sala proposta por Freinet (1975) e a sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental da professora Verônica. Inicialmente, observaremos a disposição do mobiliário na sala de Verônica:

Figura 4. Disposição do mobiliário da sala de aula da professora Verônica



No desenho a seguir³⁷, podemos observar a organização da sala de aula conforme propõe Freinet (1975)³⁸:

Figura 5. Disposição do mobiliário da sala de aula proposto por Freinet



Como aponta Escolano (2001, p. 26), “o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”, pois através da arquitetura e da disposição

³⁷ Ilustração conforme consta no livro “As técnicas Freinet da Escola Moderna” (1975). A legenda pode ser consultada no anexo 01.

de mobiliários, é possível perceber a forma como se compreende o ensino, as concepções pedagógicas vigentes e os objetivos implícitos que se pretende alcançar.

Nas palavras do autor:

os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significado que transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p.26).

Portanto, concebemos a arquitetura escolar um objeto de análise, que nos ajudará a compreender quais são os “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, p. 45) que, por sua vez, foram construídos historicamente. Ao analisar a sala da professora Verônica, percebemos algumas relações com a proposta de Freinet para a organização da sala de aula. De acordo com o educador francês, as carteiras dos alunos deviam possibilitar diferentes formas de organização, possibilitando trabalhos em grupos ou individuais. Durante nossa pesquisa, observamos nas aulas de Verônica diversas organizações dos alunos: individuais, em duplas, grupos. Embora existisse uma predominância do uso de fileiras, há que se considerar que não havia uma disposição fixa, rigidamente estabelecida, mas sim uma flexibilidade na organização, que se alternava diante das propostas de trabalho. Isso nos leva a perceber a valorização do trabalho em equipe e das trocas entre os alunos.

Percebemos também, que na sala de aula de Freinet (1975) havia a presença de mesas de experiências de cálculo e de observação com necessidade permanente. Verônica também oferecia um espaço com jogos matemáticos aos alunos, como pode ser observado em um de seus relatos:

Professora Verônica: *aí como eu fiquei com uma quantidade menor de carteiras/ eu aproveitei aquela quantidade menor pra colocar os jogos matemáticos...*

Pesquisadora Kaluana: *tá*

Professora Verônica: *jogos de raciocínio/ material dourado/ a escala cuisinare/ os blocos lógicos/ né?*

Pesquisadora Kaluana: *hu-hum...*

Professora Verônica: *que eles também adoraram... adoraram/ porque alguns iam pegar livros e outros iam pegar jogos matemáticos quando terminavam a lição...*

Pesquisadora Kaluana: *tá*

Professora Verônica: *lá tinha dominó/ então tinha vários joguinhos lá de matemática que eles também gostaram muito (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Figura 6. Jogos matemáticos e formas geométricas na prateleira do *Cantinho da Leitura*



Além disso, Freinet (1975) dava grande importância a quadros de fixação nas paredes da sala. Embora seus painéis tivessem outros objetivos, pois continham produções das crianças e opiniões sobre o funcionamento das atividades da turma, era estabelecido o uso das paredes para exposição de materiais. Na classe em que estivemos, percebemos que havia, numa das paredes laterais alguns mapas geográficos, calendário, esquemas do corpo humano e um varal de livros que, segundo a professora Verônica, era uma “extensão do *Cantinho da Leitura*”, por possibilitar outro estímulo visual e instigar a vontade de ler:

Professora Verônica: *então por isso que a imagem assim/ exposto assim... por isso que eu quis também/ além de deixar o livro só na parte horizontal/ eu quis deixar eles na vertical também*

Pesquisadora Kaluana: *tá.*

Professora Verônica: *que é o varal*

Pesquisadora Kaluana: *tá*

Professora Verônica: *o varal de livro/ justamente pra essa parte visual/ deles vê o título/ vê o desenho ter vontade de ver o que tá lá dentro/ o quem tem lá dentro? ((risos))*

Pesquisadora Kaluana: *instigar essa leitura...*

Professora Verônica: *é... instigar essa leitura aí/ então tem a parte horizontal que é os cantinhos na mesa/ os livros dispostos na mesa?/ e aí eu pensei /não... eu vou colocar também eles exposto em pé/na vertical*

Pesquisadora Kaluana: *hu-hum*

Professora Verônica: *que é o varal (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013).*

Figura 7. Varal de livros, mapas geográficos, esquemas do Corpo Humano e calendário



Verificamos, portanto, que a prática da professora Verônica estava fortemente embasada na ideia da **disponibilidade** (KALMAN, 2004) de materiais para uso dos alunos. Jogos, cartazes, livros, revistas, se espalhavam pela sala para que estivessem ao alcance dos estudantes. Porém, notamos que o uso de parte desses materiais, como os jogos, livros e revistas, estavam associados ao entretenimento: aos momentos em que os alunos finalizavam as tarefas e eram permitidos a utilizar tais materiais para se distraírem e se manterem ocupados.

Martins (2008, p.20) explica que embora Freinet se opusesse “a ritualização excessiva das atividades escolares e ao trabalho escolar centrado nos modelos adultos”, valorizava a interferência e o apoio do adulto ao desenvolvimento das crianças, pois para ele não seria possível que elas se desenvolvessem sozinhas. Verônica, de certa forma, pareceu-nos partilhar desta ideia, pois oferecia os materiais para que os alunos pudessem utilizar livremente em determinados momentos porém, estrategicamente escolhia o acervo que acreditava ser importante para seus alunos e possibilitava atividades e eventos para que o *Cantinho* fosse realmente utilizado.

3.2 Espaço e ideários de leitor

Conforme explicam Viñao Frago e Escolano (2001), a escola pode ser concebida como um espaço e um lugar, pois assim como é algo físico, material é também uma construção cultural. Além disso, todo espaço é um lugar percebido e, por assim ser, “não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.78).

Ao observar o espaço do *Cantinho da Leitura*, percebemos que as carteiras agrupadas refletiam uma concepção de leitura como uma atividade a ser realizada numa posição específica: sentados, apoiando-se sobre a mesa e num local (no fundo da sala). A disposição das mesas nos levou a perceber que as leituras poderiam ser realizadas individualmente e poderiam também ser compartilhadas, já que, ao se sentarem, os alunos agrupavam-se. Diferentemente da prateleira, onde as crianças escolhiam o material e retornavam às suas mesas; no *Cantinho da Leitura*, tinham a possibilidade de se sentar diante dos materiais. Assim, ao conviverem com tais disposições, iam se apropriando de maneiras e modos de se ler. Como aponta Viñao Frago (2001, p. 138) ao destinar, distribuir e organizar espaços específicos para as atividades de ensino-aprendizagem; delimita-se, sequencia-se e ordena-se aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender.

É importante salientar que, ao estabelecer a organização deste espaço nos fundos da sala, a professora estava permitindo uma liberdade “controlada” do acesso dos alunos, pois, para se dirigirem até o *Cantinho da Leitura*, não precisavam interrompê-la, mas ela visualizava toda a movimentação, questionando os estudantes que se distraíam folheando os materiais durante suas explicações.

Depois da alteração do formato da disposição dos materiais, o *Cantinho* ocupou a lateral da lousa (ver figura 3), ganhando destaque na visualização pelos alunos. Porém, ao término do primeiro semestre, a professora re-organizou os materiais nas mesas novamente, o que reforça a hipótese de que sua concepção de leitura se embasava na necessidade de se oferecer um modo e um local específico para se ler e, ao manter os dois formatos, demonstrou-nos também sua preocupação em disponibilizar os materiais de diferentes formas, para instigar o desejo de leitura.

Enfim, vale ressaltar ainda que o *Cantinho da Leitura*, embora fosse utilizado em alguns momentos para pesquisa, era também configurado como um lugar

de repouso e entretenimento, como uma atividade pós-tarefa que auxiliava na organização da sala, mantendo os alunos ocupados.

3.3 Concepções de leitura nos eventos de letramento

Partindo do pressuposto de que a forma de utilização dos materiais impressos interfere nas construções de significados sobre a leitura, pretendemos neste tópico, reconstituir os eventos de letramento suscitados pelo *Cantinho da Leitura* durante o período em que estivemos na escola Monteiro Lobato para buscar analisar como era compreendida a formação de leitor através das práticas da professora e as formas de apropriação dos alunos desses significados.

No quadro 9, “Eventos de letramento do *Cantinho da Leitura*”, descrevemos os momentos observados. Nas primeiras colunas, indicamos as datas em que aconteceram os eventos. Depois assinalamos os dias em que percebemos o uso do *Cantinho da Leitura*, já que ele não era utilizado necessariamente todos os dias. Na sequência, registramos os eventos que foram mediados pela professora e aqueles que foram realizados pelos alunos, sem uma orientação explícita da docente e, na última coluna, descrevemos os eventos observados. Esse quadro foi elaborado a partir dos *mapas de eventos de letramento* das aulas observadas.

Quadro 10. Eventos de letramento do *Cantinho da Leitura*

Mês	Data	Dia da semana	Uso do Cantinho	Com a mediação da professora	Sem a mediação da professora	Descrição do evento
Ago.	05	Segunda				
Ago.	06	Terça	X	X	X	<p><i>Leitura Compartilhada</i>: alunos socializam leituras de materiais do Cantinho, que tinham levado para casa.</p> <p>Atividades com Carta do Leitor: pesquisa no Cantinho.</p> <p>Retorno da aula de karatê: leitura enquanto a professora se organiza.</p>
Ago.	08	Quarta	X		X	Terminando o simulado de matemática: os alunos que terminam o simulado vão até o <i>Cantinho</i> .
Ago.	12	Segunda				

Ago.	13	Terça	X		X	Início da aula: alunos leem no <i>Cantinho da Leitura</i> enquanto aguardam a professora.
Ago.	14	Quarta	X	X		Final da aula: Sorteio dos livros para ler em casa.
Ago.	15	Quinta				
Ago.	16	Sexta				
Ago.	19	Segunda	X	X		<i>Leitura Compartilhada</i> dos livros sorteados.
Ago.	20	Terça	X	X	X	Apresentação do <i>Cantinho</i> ao novo aluno da turma. <i>Leitura Compartilhada</i> dos livros sorteados. Durante a explicação da rotina: alunos pegam livros. No final da aula, professora sorteia livros para serem lidos em casa.
Ago.	21	Quarta	X	X		<i>Leitura Compartilhada</i> dos livros sorteados
Ago.	22	Quinta	X	X	X	<i>Leitura Compartilhada</i> dos livros sorteados. Alguns alunos trocam os livros entre si. Simulado de Língua Portuguesa. Os alunos que terminam vão até o <i>Cantinho</i> . Simulado de Matemática: Professora orienta aos que terminaram a pegarem materiais do <i>Cantinho da Leitura</i> .
Set.	02	Segunda	X	X		Mudança no <i>Cantinho da Leitura</i> . Os livros saem da mesa e vão para a prateleira, mas permanecem no fundo da sala.
Set.	05	Quinta				
Set.	06	Sexta	X	X		A prateleira sai do fundo da sala e vai para o lado da lousa.
Set.	09	Segunda				

Numa primeira análise, percebemos que havia diferentes usos deste espaço. Ora mediados pela professora, ora partindo da iniciativa dos alunos. Dentre as atividades propostas por Verônica, percebemos pesquisa de textos (Carta do Leitor), sorteios de livros, organização de um momento em que as leituras deviam ser socializadas aos outros alunos (*Leitura Compartilhada*), momentos de leitura como entretenimento e como forma de manter a sala disciplinada (ao fim do simulado de

matemática) e mudanças no formato do *Cantinho da Leitura* (uso e mudança das prateleiras). Com relação às práticas dos alunos, notamos o uso do *Cantinho* como local de pesquisa (ao escolherem uma leitura deste espaço para realizarem a tarefa do dia seguinte, no momento da *Leitura Compartilhada*) e como um local de entretenimento, pois verifica-se que utilizavam este espaço em momentos em que aguardavam a professora e até quando não se envolviam na atividade da aula, recorrendo ao *Cantinho* durante as explicações.

Conforme nos explicou durante a entrevista, Verônica previa o uso do *Cantinho* enquanto possibilidade de entretenimento, tentando atrelar a leitura ao prazer:

Professora Verônica: *porque na hora que eles terminavam as lições eles ficavam juntos/ em grupos/ né?/ e um compartilhava com o outro que tava lendo/ muitas vezes que tava com a revista/ ai/ vem aqui vê/ olha isso aqui que eu acabei de ver/ aí mostrava/ o outro mostrava/ lia uma tirinha do gibi/ dava risada e o outro falava assim /que que tá acontecendo que você tá dando risada?/ vem aqui ler/ pra você ver/ daí o outro lia também/ dava risada junto...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Para a professora, os alunos aproveitavam os momentos livres para se distraírem e se divertirem, porém, ao dizer sobre o assunto, foi possível perceber que ela se referia principalmente às revistas e aos gibis. Além disso, é notável que os momentos em que os alunos utilizavam o espaço sem mediação era justamente para se entreterem e os gibis estavam entre os materiais mais consultados pelas crianças. Nota-se, portanto, que o entretenimento estava relacionado, por sua vez, principalmente às leituras com humor, já que a maioria das revistas em quadrinhos era da Turma da Mônica³⁹, que sempre trazem em suas histórias narrativas bem-humoradas.

Em diversos momentos da entrevista, a professora Verônica explicitou sua preocupação em estimular o gosto e o hábito de ler. Segundo ela, a estratégia de sortear livros do *Cantinho* tinha como objetivo justamente incentivar essas atitudes:

Pesquisadora Kaluana: *por que essa estratégia do sorteio?*
Professora Verônica: *ah.. é-é...assim...pra/ é... ter mais aquela vontade mesmo de tá pegando o livro/ ah... eu fui sorteado/ eu quero esse aqui/ mas isso assim/ upa/ hoje eu fui sorteado com livros/ foi eles que pegaram/ fui eu que sorteei (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

³⁹ A professora Verônica nos explicou que os gibis eram, em sua maioria, trazidos de sua casa, pois ela era assinante deste material, mas havia também gibis da escola no acervo.

Verônica agia como uma animadora do *Cantinho da Leitura*, exaltando o espaço construído para essa comunidade de aprendizagem. Ao escolher o livro que seria sorteado, sua intenção parecia ser criar uma expectativa aos alunos, um desejo de ser sorteado. Da mesma forma, estabeleceu a importância deste espaço ao apresentar o *Cantinho* para um aluno novo que iniciou as aulas na escola no dia 20 de agosto. A importância do espaço foi se constituindo e se estabelecendo na turma do 5º ano.

Para instigar ainda mais o desejo de ler os materiais do *Cantinho da Leitura*, Verônica nos explicou que propunha os momentos da *Leitura Compartilhada*, em que, ao apresentar materiais do acervo da sala, os alunos influenciavam os outros a ler.

Professora Verônica: *né?/ então eu falo pra eles /vocês leem o livro... achou interessante?/ então vocês podem vir até a frente divulgar esse livro/ né?/deixar que outro amigo aí/ tenha vontade de ler também aquele livro... que foi muito interessante* (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Assim, observa-se que a disponibilização de materiais era um fator importante para sua prática pedagógica, já que recorria a esses impressos de diferentes formas e em diferentes situações durante as aulas. De acordo com Kalman (2004), a disponibilidade está entre as condições materiais para a prática da leitura e da escrita e o acesso se enquadra dentre as condições sociais para fazer uso e apropriar-se dessas práticas. A pesquisadora explica que estes dois termos: disponibilidade e acesso são utilizados para distinguir a disseminação dos materiais relacionados à língua escrita dos processos sociais subjacentes a sua distribuição e uso. Assim, *disponibilidade* refere-se a presença física dos materiais impressos, a infra-estrutura para sua distribuição (como as bibliotecas, pontos de vendas de livros, revistas e jornais etc), enquanto que o *acesso* está relacionado as oportunidades de participação nos eventos de uso da linguagem escrita, ou seja, situações em que o sujeito se posiciona diante de outros leitores e escritores e de oportunidades para aprender a ler, escrever e utilizar a língua escrita (KALMAN, 2004).

Notamos, portanto, diante das práticas de Verônica que, embora houvesse *disponibilidade* de materiais nas mesas, dispostos na prateleira e pendurados no varal, o *acesso* estava relacionado às suas práticas mediadoras e à iniciativa dos alunos. Entretanto, percebemos que eram poucos os alunos que buscavam utilizar o *Cantinho* autonomamente, diante disso, Verônica buscava

estratégias para que o espaço fosse utilizado, relacionando às atividades da aula e promovendo situações de exaltação do *Cantinho da Leitura*.

Dentre as práticas da professora que compreendemos como intervenções para possibilitar o acesso, destacamos a *Leitura Compartilhada*, que discutiremos no capítulo 4 e os momentos em que ela utilizava o *Cantinho da Leitura* para a realização de consultas.

Professora Verônica: /.../ então aí nós trabalhamos com a receita no caderno... fizemos um livro com várias receitas salgadas/ doces e eles buscaram no cantinho também os livrinhos pra ver como é o texto/ como é escrito o texto gênero da receita...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Através dessa atividade, a professora colocava os alunos diante dos textos, de suas características e de suas funções sociais. Enfim, Verônica parecia compartilhar da ideia de que apenas oferecer materiais aos alunos não era suficiente para que se tornassem leitores. Por isso, propunha intervenções para promover o acesso às leituras, como atividades de pesquisa e de socialização.

Como destacamos no Quadro 10, em alguns momentos os alunos utilizavam o *Cantinho* sem a mediação da professora. Para discutir tais eventos de letramento, escolhemos para análise um fragmento do mapa de eventos do dia vinte e dois de agosto em que é possível observar situações em que os alunos trocaram materiais do *Cantinho* sem que a professora determinasse que isso fosse realizado.

A primeira situação de utilização do *Cantinho* sem a mediação de Verônica foi logo após a *Leitura Compartilhada*. Ana Júlia, Carlos e Douglas foram sorteados pela professora dias antes e premiados com livros a serem socializados com os colegas. Porém, depois de terem realizado a leitura, percebemos que as crianças trocaram os materiais sem que Verônica notasse, pois sua atenção neste momento estava na organização da sala para a realização do simulado. Outra situação evidenciada neste dia de utilização autônoma do *Cantinho* e do Varal de Livros foi após o término do simulado. Assim que concluíram a avaliação, Tayná e Jhébica foram para o *Cantinho da Leitura*. Ao mesmo tempo, Laís consultou o mapa-múndi do varal, Thomás escolheu um livro que estava pendurado para ler. Em seguida percebemos que Rayan levou o livro “A Fantástica Máquina de bichos” para a sua mesa e Douglas sentou-se no *Cantinho* para ler um gibi. Todas essas atividades aconteceram enquanto Verônica organizava as agendas e outros materiais em sua

mesa. Porém, cabe salientar que embora ela não tivesse estabelecido naquele instante o uso do *Cantinho*, esta já era uma prática de letramento daquela comunidade de leitores, que partilhava do uso do espaço para se entreter enquanto aguardavam a próxima tarefa.

Quadro 11. Fragmento do mapa de eventos da aula do 22/08/2014

Evento	Tempo gasto em minutos	Linha de tempo	Ações dos participantes	Comentários do pesquisador/Aspectos extraverbais
(...)				
Simulado de Língua Portuguesa	31m 14s	0h33m01s	Verônica organiza a sala para o início do simulado de língua portuguesa. Pede atenção dos alunos e explica quais questões deverão realizar.	Enquanto a professora conversa com a sala, Gustavo pede para Ana Júlia emprestar o livro que ela explicou para a sala. Ana Júlia entrega o livro e pede para ver o livro de Carlos (O Cavalinho azul). Olha e devolve. Douglas pega o livro "Cavalinho Azul" e folheia.
		0h33m21s	Verônica começa entregar os simulados.	Os alunos são autorizados a continuar em duplas, mas a professora pede que realizem o simulado individualmente.
		0h38m42s	A secretária Paula entra na sala e entrega bilhetes sobre o passeio ao cinema que acontecerá no dia seguinte. Reclama dos alunos que perderam os bilhetes que já foram entregues. Verônica comenta a reclamação, apoiando a secretária.	Verônica circula pela sala entregando os simulados. Os alunos conversam.
		0h41m13s	A sala se silencia e os alunos começam a realização do simulado.	
		0h49m34	A professora chama a atenção dos alunos, dizendo que estão conversando muito e que dessa forma não conseguirão interpretar.	Verônica passa pela mesa de alguns alunos explicando como devem fazer e vai até a sua mesa. Douglas e Rayan leem juntos o simulado.

		0h54m44s		<p>Tayná e Jhéssica terminam o simulado e vão para o <i>Cantinho da Leitura</i>.</p> <p>Laís observa o mapa mundi, passando o dedo pelos continentes. Thomás retira um livro do varal e se senta em sua mesa para ler.</p> <p>Tayná e Jhéssica voltam para suas mesas.</p> <p>Rayan lê na sua mesa “A fantástica máquina dos bichos”. Douglas lê um gibi do Cantinho.</p> <p>Verônica organiza materiais em sua mesa e escreve na agenda de um aluno.</p>
Realizando atividade de matemática		01h04m15s	(...)	

É importante ressaltar que dentre os materiais escolhidos pelos alunos para leitura, percebemos que havia livros e gibis e que alguns dos livros escolhidos tinham sido lidos e socializados com a sala no momento da *Leitura Compartilhada*, o que nos leva a pensar que ao possibilitar este momento, a professora promovia o *Cantinho*, instigando-os a ler o que se encontrava no acervo. Além disso, notamos mais uma vez a relação estabelecida entre o entretenimento e a leitura literária, bem como de história em quadrinhos.

3.4 Significados sobre a leitura partilhados nas interações em sala de aula

Para buscar compreender os significados partilhados sobre a leitura nas interações em sala de aula, nos propomos, num nível microanalítico focalizar as escolhas discursivas feitas pela professora em alguns episódios em que ela se

referia ao *Cantinho da Leitura*, pois, conforme Castanheira (2010, p.88), acreditamos que

as escolhas discursivas da professora não só informam sobre sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também sobre a forma como ela percebe as posições dos alunos em relação a ela e aos outros. Além disso, as escolhas discursivas da professora têm implicações na definição de expectativas e demandas para participação e o envolvimento no processo de construção das oportunidades de aprendizagem na sala de aula.

Durante as interações, foi possível também perceber de que forma os alunos compreendiam as propostas da professora, negociando os significados que iam estruturando a comunidade de leitores do 5º ano do ensino fundamental.

Escolhemos para análise três episódios dos eventos de letramento que estavam relacionados ao *Cantinho da Leitura*. O primeiro refere-se à forma como Verônica apresentou o *Cantinho* à Lucas, aluno novo que ingressou na escola em agosto; o segundo episódio traz um trecho da atividade com o gênero carta do leitor em que a professora pede para que os alunos procurem textos no acervo da sala e o último é sobre um episódio em que um aluno é surpreendido por Verônica lendo um gibi durante uma explicação. Embora diversos episódios sobre a *Leitura Compartilhada* também tivesse relação com o *Cantinho*, decidimos discutir alguns deles no próximo capítulo.

No dia 20 de agosto, Verônica demorou alguns minutos para entrar na sala. Enquanto as crianças conversavam e se organizavam, a professora conversava na porta com Elisabete, mãe de Lucas, o aluno novo que a partir daquele dia fazia parte da turma. Lucas já estava na sala, sentado na última cadeira de uma das fileiras. Após a conversa, Verônica entrou, cumprimentou os alunos e iniciou a rotina do dia, como todos os dias fazia: trocaram algumas palavras, rezaram a oração "Santo Anjo do Senhor", seguido de um alongamento descontraído, em que professora e alunos conversavam e se alongavam, todos de pé. Após isso, todos se sentaram e Verônica chamou a frente o novo aluno da turma, apresentando-o aos colegas:

Quadro 12. Transcrição de aula (20/08/13)

Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Profª Verônica	Lucas/ vem cá::	
02	Sala	(xxx)	Conversando
03	Caio	vem aqui/ eu não mordo::	
04	Sala	(xxx)	Conversando
05	Caio	eu não mordo::	
06	Profª Verônica	pessoal/ ó::/ ah::/ já vou/ já vou falar/ó::	
07	Aluno	(xxx)	Alguém faz alguma pergunta
08	Profª Verônica	fala o seu nome inteiro pra classe	
09	Lucas	é::	
10	Profª Verônica	psiu:: escuta o Lucas que ele vai se apresentar	
11	Alunos	(xxx)	
12	Profª Verônica	pode falar seu nome inteiro	
13	Lucas	Lucas Felipe:: de Souza	
14	Paulo	Felipe?!	
15	Profª Verônica	Lucas Felipe?/ ah:: e as pessoas chamam você do que? /de Lucas/ ou de Felipe/ ou de Lucas Felipe?/ como você gosta de ser chamado?	
16	Lucas	é/ tanto faz	
17	Profª Verônica	tanto faz?/ mas/ assim/ a maior parte das pessoas chamam você de Lucas?	
18	Lucas	é/ minha prima chama eu de Fefê e o resto chama eu de Lucas.	
19	Profª Verônica	de Lucas? /então eu posso tá chamando você de Lucas?/	
20	Lucas		balança a cabeça que sim
21	Profª Verônica	pode?	
22	Lucas		balança a cabeça que sim
23	Profª Verônica	então/ olha/ ele veio de São Paulo/ capital/ tá/ ele morava lá/estudava lá/ aí a família dele:: você mora com sua mãe e com seu pai?	
24	Lucas	(xxx)	
25	Profª Verônica	com sua mãe?!/ você tem irmãos?	
26	Lucas		Lucas balança a cabeça positivamente
27	Profª Verônica	tem quantos?	
28	Lucas	três.	
29	Profª Verônica	maiores/ menores/ como que é?	
30	Lucas	é:: um maior/ um médio/ uma pequena	

31	Profª Verônica	é?/ ah:: tá /e/ então ele veio de São Paulo/ capital pra morar aqui no município de Nova América/ no Bairro da Fronteira/ e ele vai precisar da ajuda de vocês pra estar pegando ônibus/ quem é que vai com o ônibus/ aqui?	
32	Alunos	e::u:	
33	Profª Verônica	ah lá/ Lucas/ ó/ tem o Léo que vai de ônibus/ tem a Tamires e tem o-o Paulo César/ ó/ eles vão de ônibus e você pode ir junto com eles/ pra você aprender o ponto onde você pega o ônibus/ onde você desce/ hoje ele vai com a tia/ a tia vai vir buscar/então ele vai com a tia hoje e a tia vai estar precisando da ajuda de vocês pra estar orientando ele na questão do ônibus/ ta? /aí vocês ajudam ele aí/ tá bom? /e:: você apresenta pra ele o seu nome pra ele/ Jhessica/ Tamires/ Luiz/ fala alto	
34	Alunos	/.../	Cada aluno de apresenta, falando o seu nome
35	Profª Verônica	então/ ó/é:: daqui a pouquinho/ eu vou pegar ah:: ó:: psiu/ eu vou escolher um amiguinho que vai mostrar pra ele onde é o banheiro masculino/ onde é:: o refeitório	
36	Alunos	eu/ eu/ eu	levantando a mão
37	Profª Verônica	daqui há pouco eu-eu-eu peço pros amiguinhos mostrar pra você onde é o banheiro masculino/ onde é o refeitório/ onde é a biblioteca/ onde que é a secretaria/ tá?!	
38	Carlos	merenda	
39	Profª Verônica	então pode sentar/ lá	
40	Alunos	(xxx)	conversando
41	Profª Verônica	é:: e aí:: Lucas?/ você gostou da sala?/ gostou né?	
42	Lucas		balançando a cabeça positivamente
43	Profª Verônica	olha que bom/ esse <i>cantinho da leitura</i> aí Lucas é pra você estar pegando livros/ quando você terminar a sua atividade você pega livro/ leia/ fique a vontade/ tá bom?/ e/ se quiser levar pra casa pode tá escolhendo livro e levar pra casa/ mostra pra mim o livro que você quer e leva pra casa/ tá:: então/ esse <i>cantinho</i> aí é de vocês/ pra vocês usufruir mesmo/ usar/ levar/ tá?/ então vamos lá::	
44	Caio	pode?	Conversando em tom de voz baixa com o colega

45	Paulo	pode	Respondeu no mesmo tom de voz, sem que a professora percebesse.
46	Caio	essa eu não sabia	

Ao convidar o aluno para dividir com ela a frente da sala, Verônica colocou Lucas em destaque, valorizando-o para os colegas e tentando aproximá-lo do grupo. No turno 10, percebemos que a docente fazia questão de que houvesse silêncio para que todos escutassem o garoto a se apresentar. Verônica pediu que Lucas dissesse o seu nome completo e insistiu em saber de que forma ele gostaria de ser chamado, demonstrando respeito por ele e a forma como gostaria que a turma o respeitasse. Além disso, disse para os outros alunos da sala de onde ele vinha e evidenciou interesse em saber sobre a sua família, mantendo o novo colega em lugar de destaque e de admiração. Da mesma maneira, Verônica apresentou os alunos do 5º ano ao Lucas, pedindo que cada um dissesse o seu nome, fazendo com que o primeiro contato entre as crianças fosse amigável e respeitoso. Após as apresentações, Verônica pediu a ajuda dos alunos para acompanharem o novo colega no caminho de casa, já que ele desconhecia o ônibus que deveria utilizar. Vale salientar que os ônibus eram da prefeitura e levavam as crianças a diferentes destinos. Algumas crianças disseram realizar o mesmo trajeto e Verônica indicou ao aluno com quem poderia ir embora. Resolvida a questão, Verônica explicou ao Lucas que escolheria algum colega para lhe apresentar a escola e pediu que se sentasse. Foi então que a professora falou a ele sobre o *Cantinho da Leitura*. Nota-se, através dessa mediação, que Verônica estabelecia alguns elementos imprescindíveis para o funcionamento da sua Comunidade de Aprendizagem: a prática de falar aos colegas (cotidianamente evidente, principalmente no início das aulas com a *Leitura Compartilhada* e socialização de tarefas), que deve acontecer em pé, diante da turma, em frente à lousa; a prática de ouvir o que os colegas estão dizendo (também evidente em diversos momentos das aulas); o conhecimento de todos os integrantes do grupo e o respeito a suas identidades, bem como o conhecimento do espaço físico da escola e do *Cantinho da Leitura*.

Ao falar sobre o *Cantinho da Leitura*, no turno 43, Verônica explicou brevemente ao novo aluno o funcionamento e os objetivos do *Cantinho*: pegar livros principalmente no término das atividades, mas também para levar pra casa,

lembrando de mostrar para ela o material escolhido. A professora salientou que era um espaço para que os alunos usassem “à vontade”, tentando demonstrar para o estudante que tratava-se de uma leitura descomprometida, sem cobranças e exigências. Talvez, mais do que mostrar como funcionava, Verônica evidenciava a forma como ela desejaria que os alunos utilizassem o *Cantinho*: “*esse cantinho aí é de vocês/ pra vocês usufruir mesmo/ usar/ levar/ tá?*”, coerentemente com o que nos contou, Verônica acreditava na disponibilidade para instigar nos alunos o desejo de ler.

Como o gravador estava sobre a mesa de um aluno, aqui denominado de Caio, ao realizarmos a transcrição notamos um comentário despercebido durante a observação da aula e, provavelmente também pela professora, pois Caio e Paulo comentaram sobre o *Cantinho* em tom de voz baixo, enquanto a docente conversava com a sala. Trata-se de um comentário muito breve, mas que, ao nosso ver, demonstra que embora a professora insistisse para que os alunos utilizassem o *Cantinho*, havia alguns que sequer sabiam ao certo como funcionava o espaço.

Após ouvir a professora falar sobre a possibilidade de levar livros para casa, Caio disse ao Paulo: “*Pode?*” e Paulo respondeu que sim, que isso era permitido. Caio então concluiu: “*Eu não sabia!*”. Entretanto, Verônica nos falou durante a entrevista que realmente não eram todas as crianças que se interessavam em levar materiais para casa, mas que isso não a impedia de oferecer sempre a eles.

Outra questão interessante de se observar é que embora o *Cantinho* tivesse uma diversidade de materiais para leitura, Verônica enfatizava em sua fala a leitura de livros. Na linha 43, ela fala sobre os “livros” diversas vezes:

Professora: *olha que bom/ esse cantinho da leitura aí Lucas é pra você estar pegando livros/ quando você terminar a sua atividade você pega livro/ leia/ fique a vontade/ tá bom?/ e/ se quiser levar pra casa pode tá escolhendo livro e levar pra casa/ mostra pra mim o livro que você quer e leva pra casa/ tá:: então/ esse cantinho aí é de vocês/ pra vocês usufruir mesmo/ usar/ levar/ tá?/ então vamos lá::* (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013).

Conforme temos discutido, a leitura para Verônica deveria ser sobretudo literária no suporte “livro” e estar à disposição dos alunos, pois assim estaria instigando o hábito de ler e desenvolvendo a capacidade de interpretar. Além disso, o *Cantinho da Leitura* assumia também a função de manter a sala organizada e ocupada nos momentos em que os alunos terminavam as atividades.

No próximo evento que selecionamos para análise, Verônica havia utilizado o *Cantinho* em uma de suas atividades: seria uma das poucas vezes em que

a utilização do *Cantinho* aconteceu com a mediação da professora. O episódio aconteceu no dia 06 de agosto. Verônica distribuiu aos alunos, que estavam sentados em duplas, jornais diversos e pediu que localizassem uma “Carta do leitor”. As duplas liam, se entretiam com as reportagens e aos poucos iam descobrindo o texto pedido pela professora. Assim que os primeiros conseguiram ler, Verônica deu os próximos comandos: explicar a ela o que entendera e procurar no acervo do *Cantinho* outros textos semelhantes àquele.

Quadro 13. Transcrição de episódio de aula (06/08/13)

Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Profª Verônica	então ó/ ó a dupla aqui do Mateus e do Caio/já acharam/ já leram e já me explicou o que eles entenderam/ agora vocês vão lá no-no- <i>cantinho</i> da leitura/ e pega um gibi cada um/ procura lá se tem algum lugar lá que tem alguma carta/ alguém dando uma opinião aí e mostra pra mim	
02	Aluno 1:	o prô é pra guardar o (XXX)	
03	Alunos:	(XXX)	conversando
04	Profª Verônica	o lago com o Paulo também já achou/ já me explicou o que entendeu da carta agora vocês vão ali ó/ no <i>cantinho</i> da leitura pegar um ... o gibizinho/ pega um gibizinho e vem aqui na sua carteira	
06	Aluno 2:	o prô	
07	Profª Verônica	oi	
08	Aluno 2:	tem que pegar uma revista ou...	
09	Alunos:	(XXX)	conversando
10	Profª Verônica	(XXX)	
11	Alunos	(XXX)	conversando
12	Profª Verônica	acharam?/ Isso/ muito bem/ continue achando	
13	Aluno 3:	aqui também tem	
14	Profª Verônica	vocês acharam?/ Cadê o jornal de vocês? /Tem que falar pra mim o que vocês entenderam/ cadê?	
15	Alunos	((conversando))	
16	Profª Verônica	vocês vão achar uma carta de leitor/ alguém dando uma opinião/ primeiro nos gibis/ depois nas revistas/ pega o gibi	
17	Aluno 4:	professora (XXX)	
18	Profª Verônica	achou?/ ó lá/ o Diego achou um monte de carta na revista ciência hoje/ ó	
19	Aluno 4:	ah... (XXX)	
20	Profª Verônica	ahn?	

21	Alunos:	(XXX)	
22	Profª Verônica	onde tá Luciano? Achou?	
23	Alunos:		conversando

Os primeiros materiais que Verônica sugeriu que fossem consultados foram os gibis, depois ela estendeu as consultas também às revistas. Ao falar dos gibis, a professora usou o termo “gibizinhos”, que nos dá a impressão de que ela os concebesse como algo infantil, próprio para as crianças, talvez por ter uma linguagem acessível a eles. Conforme percebemos em nossas análises, as revistas em quadrinhos estavam dentre os materiais mais consultados pelas crianças. Depois que os alunos encontrassem o texto no gibi, deveriam procurar nas revistas. Essa ordem nos leva a perceber que para Verônica seria melhor que o trabalho se iniciasse nos jornais, depois nos gibis e por último nas revistas.

A professora deixou claro também que essa pesquisa devia ser realizada no *Cantinho*, mas que os leitores não deviam ficar lá, mas retornarem para as suas mesas. Diferente dos momentos de leitura como entretenimento em que Verônica esperava que as crianças se sentassem no espaço para realizarem suas leituras, no momento da pesquisa a postura deveria ser outra: ler nas mesas, cercado de materiais que pudessem ser importantes: como caderno, lápis e borracha e ao lado de alguém para discutir.

Ao perceber a descoberta de um dos alunos, Verônica socializou com os demais onde poderiam encontrar mais textos como os que estavam procurando, talvez porque tenha percebido a dificuldade de alguns alunos em encontrarem os textos. Tal postura nos revela também mais uma tentativa de colocar os alunos em constante diálogo uns com os outros e de valorizá-los perante a comunidade de aprendizagem.

Durante essa atividade, podemos compreender um pouco mais sobre as concepções de leitura de Verônica. Para ela, a interpretação só era efetivada quando os alunos falavam sobre o que entenderam. Embora fosse também uma forma de avaliar se realmente leram, notamos que Verônica insistia em observar de que forma os alunos compreendiam as suas leituras. Cabe ressaltar, no entanto, que ela não havia lido os textos, já que eram materiais diversificados e isso a deixava sem argumentos para discutir as interpretações dos alunos. Por outro lado, assim conforme as recomendações do PROFA, já discutidas anteriormente, Verônica nos mostrou nessa atividade sua preocupação em oferecer textos diversos aos alunos,

diferente da homogeneização proposta por alguns materiais didáticos, se esforçando também em colocá-los diante de textos de circulação mais ampla, manuseando os suportes de circulação. Além disso, os textos encontrados nos gibis e revistas eram uma forma de os alunos comprovarem à professora que entenderam a estrutura do gênero carta, já que a atividade consistia apenas em encontrar mais textos do gênero em questão, sem nenhum roteiro de trabalho de análise dos textos.

No último episódio que selecionamos, Verônica percebera que um aluno estava lendo um gibi enquanto ela estava explicando uma atividade para a sala. Conforme nos explicou nas entrevistas, havia um combinado com a turma de que as leituras do *Cantinho* só poderiam acontecer quando os alunos já tivessem terminado as tarefas da aula. No entanto, Vicente não cumprira esse combinado. Durante a pesquisa de campo, notamos algumas vezes que ele utilizava o *Cantinho* sem a mediação da professora. É interessante ressaltar que, de acordo com Verônica, Vicente era um dos alunos com maiores dificuldades de interpretação da sala. A professora nos disse que nas avaliações ele costumava apresentar muitas dificuldades.

Quadro 14. Transcrição de episódio de aula (13/08/13)

Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Profª Verônica	então vamos recapitular aqui a tarefa de casa?/senta um pouquinho	
02	Alunos		conversando
03	Profª Verônica	ó/ presta atenção...	
04	Alunos		conversando
06	Profª Verônica	HOJE você tá SÓ querendo ler/ quer levar pra casa pra você ler?/ pode levar	
07	Vicente	(XXX)	
08	Alunos		conversando
09	Profª Verônica	tarefa de casa hoje... quem não trouxe os dois textos hoje vai trazer amanhã/ Manuela presta atenção...	

Ao perceber que Vicente estava concentrado em sua leitura, Verônica demonstrou um pouco da sua insatisfação, já que o aluno estava infringindo um dos combinados da turma. Percebemos isso quando ela disse “HOJE você tá SÓ

querendo ler”, demonstrando ao aluno que ela já havia observado ele alheio às tarefas da sala em outros momentos e que tinha outras coisas a serem realizadas na sala além da leitura. Porém, a professora não ficou brava com a sua atitude. Ao contrário, ofereceu ao aluno outra possibilidade para que ele não ficasse sem a leitura, mas que prestasse atenção no que ela estava dizendo: Verônica sugeriu que ele levasse para casa o gibi. Notamos através dessa atitude que embora tenha deixado claro a importância de se respeitar os combinados daquela comunidade de aprendizagem, também considerava válido qualquer interesse pela leitura, tomando certo cuidado para aproveitar o desejo de ler do aluno e tentando estimular o hábito de levar os materiais para casa.

Para compreender melhor o *Cantinho da Leitura*, nos propomos também a uma análise do acervo que compunha o espaço. No próximo tópico, realizamos uma breve discussão que pretende observar as concepções sobre a leitura e a formação de leitores através das escolhas dos materiais que compõem o *Cantinho*.

3.4 O acervo do *Cantinho da Leitura*: concepções sobre a leitura e a formação de leitores

A seleção dos materiais que compunham o *Cantinho da Leitura*, conforme nos explicou Verônica, se embasava na preocupação em selecionar diferentes gêneros do discurso. O acervo em questão era organizado apenas por ela que trazia materiais pessoais e emprestava outros da biblioteca da escola. Conforme nos explicou, essa organização acontecia quinzenalmente para que sempre houvesse novidades, o que, em sua opinião, instigava mais ainda os alunos.

Ao nos debruçarmos a compreender de que forma esse acervo era constituído e organizado, estamos objetivando analisar quais são as leituras legitimadas pela professora e, conseqüentemente, apropriada pelos alunos. Coadunamo-nos com Dionísio (2000) que defende que a seleção de textos do manual escolar legitima determinadas representações de valores. Da mesma forma, acreditamos que a professora

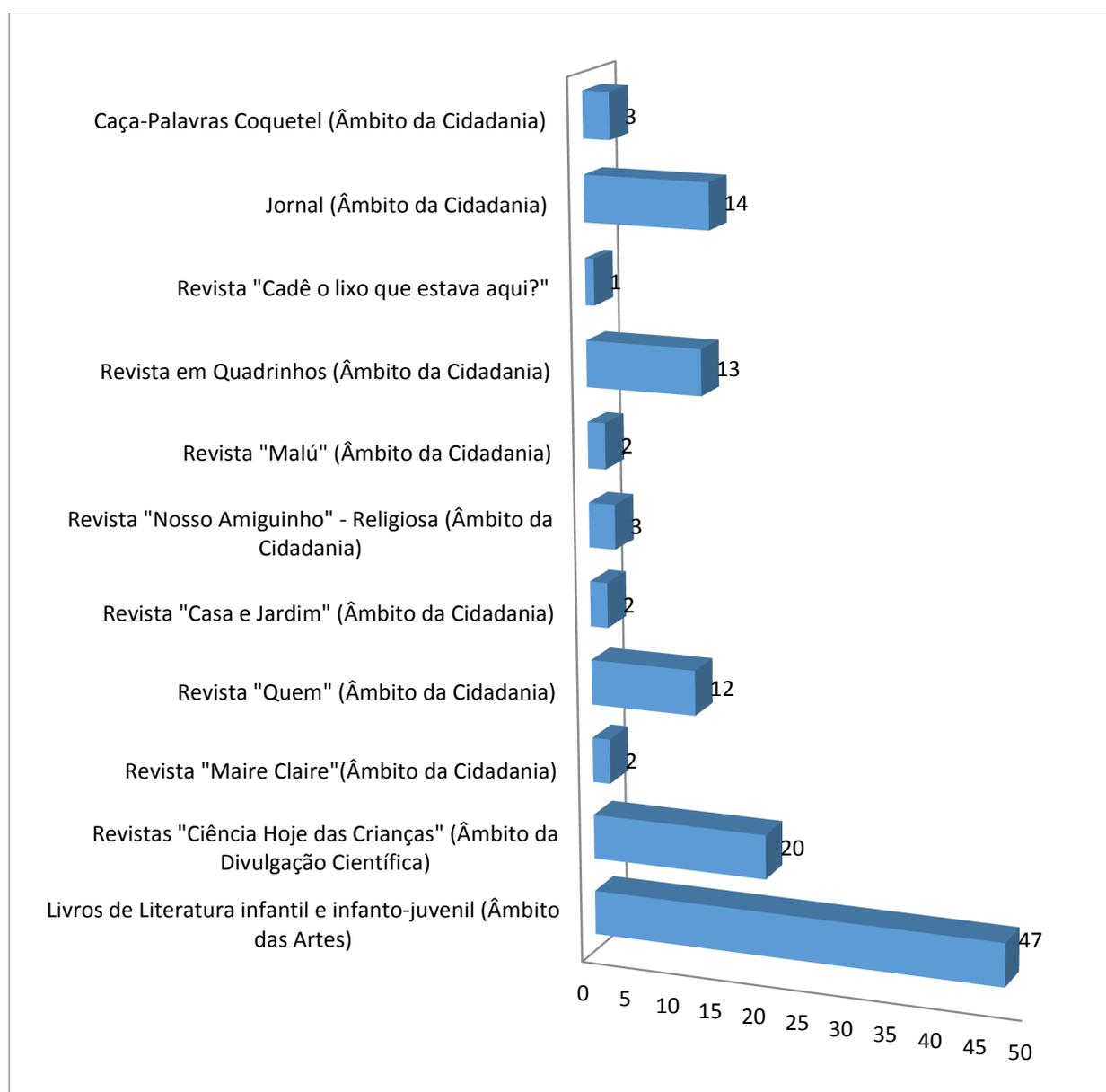
ao selecionar uma escolha de textos, logo, uma escolha de mundos possíveis, traduz um juízo de ‘versões de mundo’ legítimas na comunidade escolar. Por meio destes textos, e pela função de exemplo que adquirem ao serem deslocados para o contexto pedagógico, os leitores são confrontados com representações da realidade social, do conhecimento, de relações

humanas, neste sentido podendo também entender-se aí a leitura como uma forma de transmissão (DIONÍSIO, 2000, p. 202).

Buscamos, portanto, compreender as concepções sobre leitura e formação de leitores subjacentes à organização deste acervo que, por conseguinte, dialoga com as discussões feitas até então.

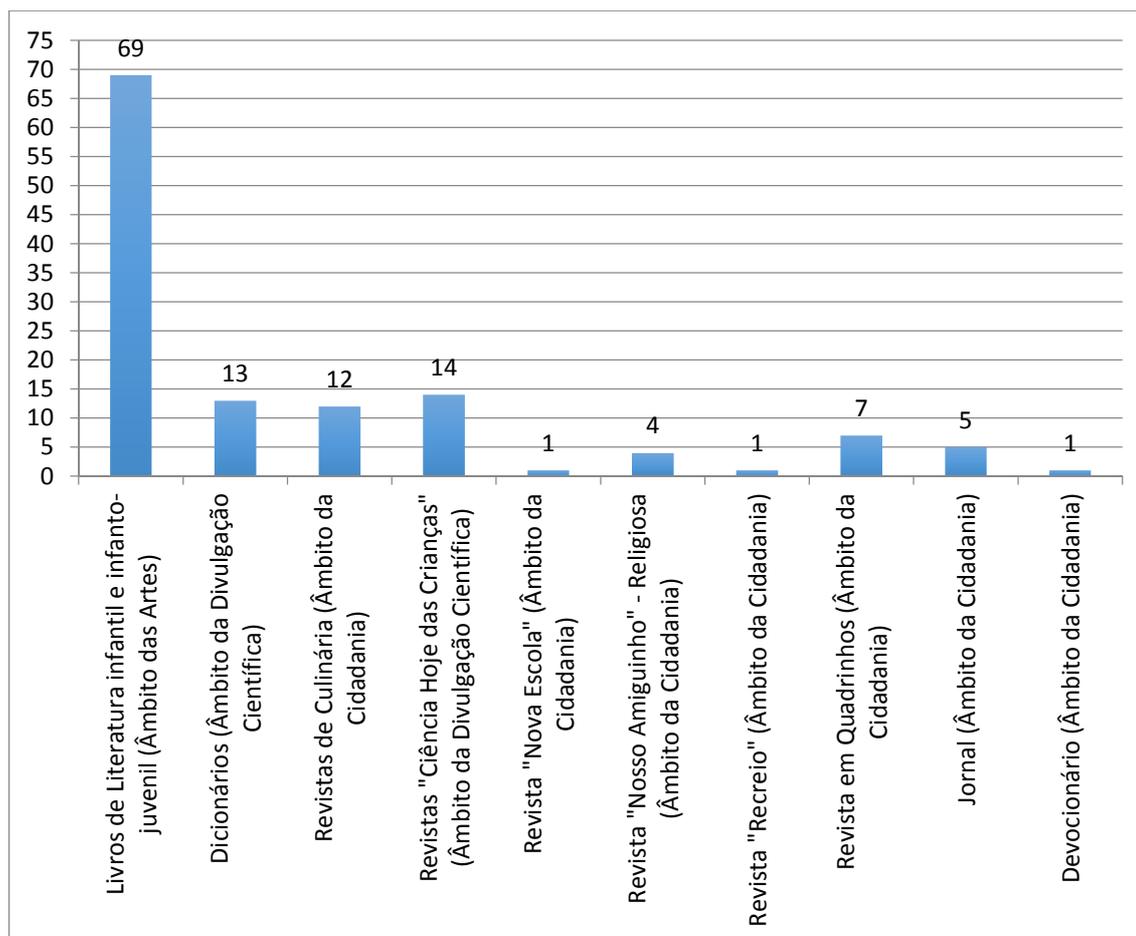
Para nortear nossa análise, organizamos inicialmente três gráficos onde se encontram o acervo das mesas (primeiro formato do *Cantinho*), acervo da prateleira (que permaneceu na sala junto com as mesas) e os materiais dispostos no Varal.

Figura 8. Acervo do *Cantinho da Leitura* disposto sobre as mesas



No acervo da mesa do mês de agosto de 2013, pudemos notar a predominância de livros de literatura infantil e infanto-juvenil (47 exemplares), seguido de revistas *Ciência Hoje das Crianças* (20 exemplares) e de jornais (14 exemplares). As revistas de conteúdo adulto somavam-se em 18 exemplares ao total.

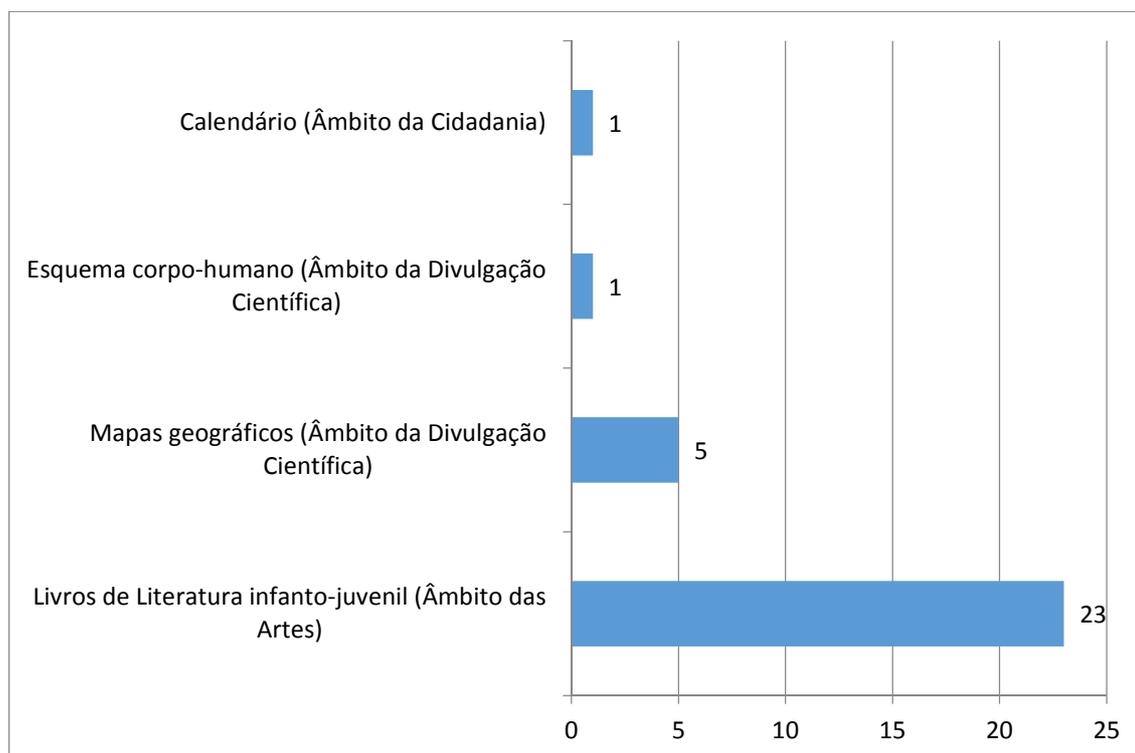
Figura 9. Acervo do *Cantinho da Leitura* disposto na prateleira



No acervo da prateleira, os livros de literatura infantil e infanto-juvenil continuavam predominando (somando 69 exemplares), seguidos das revistas *Ciência Hoje das Crianças* (14 exemplares) e de dicionários (13 exemplares). Dentre os materiais, notamos a presença de revistas de culinária e de conteúdo religioso.

No acervo do varal, predominavam também livros de literatura infantil e infanto-juvenil (23 exemplares), mas pudemos observar outros materiais como esquemas do corpo humano, mapas geográficos e calendário.

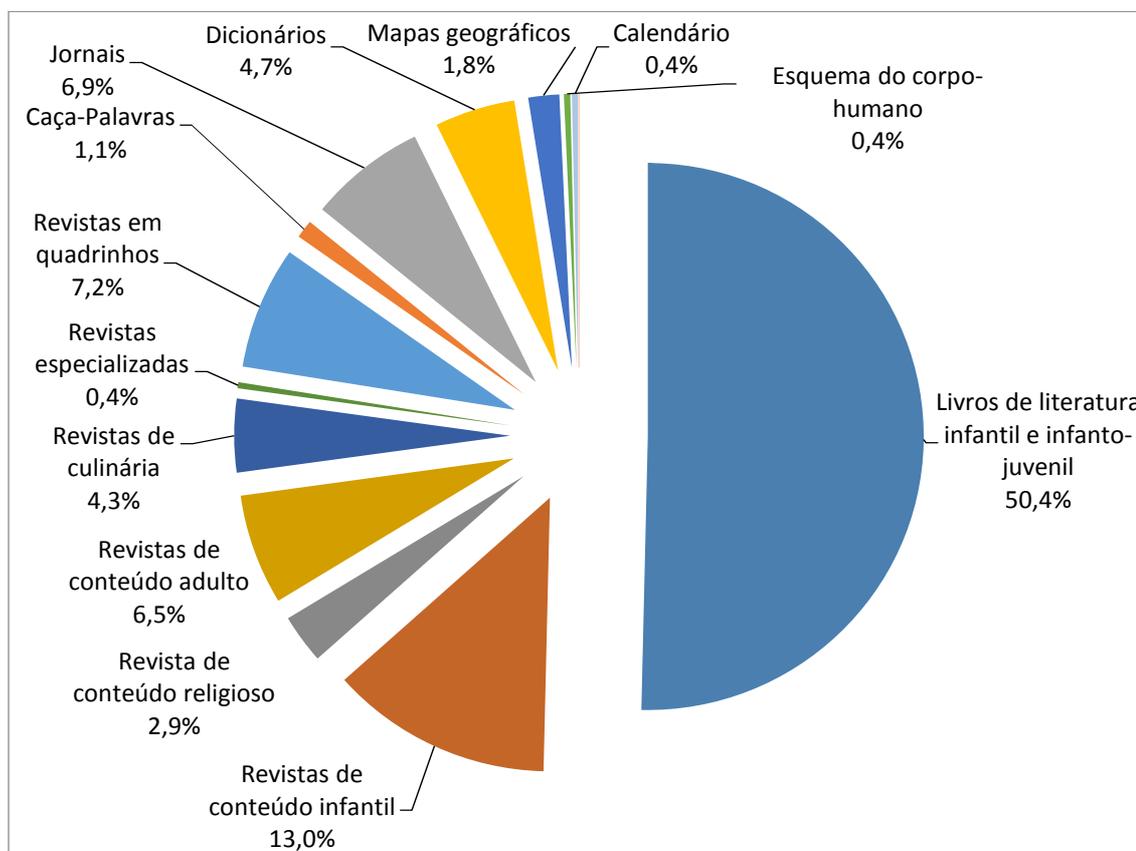
Figura 10. Acervo do Varal



Para embasar nossa análise do acervo em questão, utilizaremos o conceito de *âmbitos de letramentos*, proposto por Rojo (2010) que, por sua vez, se ancora nos conceitos de esferas de atividade e de circulação de discursos do Círculo de Bakhtin (1929; 1952-53/1979) e âmbitos de letramento (Ribeiro, 2003).

De acordo com Rojo (2010), os âmbitos de letramento foram estabelecidos a partir das esferas de circulação dos textos, e não das esferas de produção, já que abrange mais facetas das práticas letradas ligadas à recepção dos textos. A pesquisadora propõe assim três “âmbitos de letramento”: das artes, da divulgação científica e da cidadania.

Numa primeira análise, percebemos que havia uma aparente diversidade de gêneros no acervo do *Cantinho da Leitura*. Dentre os materiais, encontramos livros de literatura infanto-juvenil, dicionários, revistas de diversos assuntos, destinadas ao público infantil e ao público adulto, jornal, mapas, esquema corporal, calendário. Porém, como representa o gráfico abaixo, observa-se que existia no período da observação uma predominância de livros de literatura infanto-juvenil.

Figura 11. Acervo do *Cantinho da Leitura* (mesa, prateleira e varal)

Como explica Bunzen (2011), desde a tradição helênica, o texto literário é legitimado e utilizado para o ensino da leitura, tanto em latim quanto em língua nacional, a partir da seleção de trechos e de obras. O mesmo observa-se na literatura escolar brasileira do século XX, “marcada por livros de leitura que são compostos de fragmentos de outros livros, com destaque para os textos reconhecidamente literários” (BUNZEN, 2011, p.7). Assim como Dionísio (2000, p. 60), concordamos que a adoção do texto literário como predominante no contexto escolar nos remete a “uma concepção muito particular não só do que é uma aula de língua materna, mas também das finalidades mais gerais da leitura”, já que cada gênero suscita práticas específicas de leitura. Dionísio (2000) explica que a escolha do texto literário como objeto de ensino e aprendizagem da língua sustenta-se no fato de se atribuir à literatura, implícita ou explicitamente, “uma missão educadora que a escola apenas tem de potenciar” (DIONÍSIO, 2000, p.60). Essa orientação pragmática da literatura, segundo a pesquisadora, que é “uma reabilitação ‘de toda uma tradição retórica e persuasiva

que vem desde Horácio' (COELHO, 1982, p.149), traduz-se no entendimento da obra como instrumento e deleite" (DIONÍSIO, 2000, p.60). Dessa forma, através da leitura de textos várias funções pedagógicas poderiam ser contempladas como a socialização dos sujeitos e o aperfeiçoamento do domínio da língua materna (BUNZEN, 2011, p.7).

Observamos através do acervo e das práticas de Verônica que ela parecia partilhar dessa concepção da leitura literária como instrumento e deleite e ainda, válida por si mesma. Para Dionísio (2000), a aprendizagem de textos literários "obriga a saberes intra, extra ou metatextuais que estão para além dos processos básicos de compreensão" (DIONÍSIO, 2000, p.60). Porém, nas intervenções realizadas pela docente notamos que não eram possibilitados maiores reflexões e aprofundamentos. Parece-nos que a professora tinha como maior preocupação que os alunos realizassem diversas leituras o que, ao seu ver, já será suficiente para a sua formação como leitores.

Por representar metade do acervo (50,4%), buscamos realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre ao acervo de livros de literatura infanto-juvenil do *Cantinho da Leitura*. Ao realizarmos o levantamento de materiais na sala de aula, anotamos informações relacionadas ao título, autor, editora e ano de edição. Pretendíamos com isso, observar se tratavam de obras antigas ou atuais, já que cada período histórico produz diferentes textos. Procuramos também anotar se possuíam indicações do Ministério da Educação como do PNBE e/ou do PNLN (Programa Nacional do Livro Didático), para compreender de que forma orientações políticas interferiram na constituição do acervo. Através de consultas aos catálogos das editoras, buscamos informações sobre o conteúdo dos materiais, número de páginas e indicações de idade/série. Assim, tornar-se-ia possível tecer algumas reflexões sobre a maneira como Verônica concebia seus alunos-leitores de 5º ano e quais materiais acreditava ser importante para essa formação.

Quando nos explicou os critérios de seleção de materiais, a professora disse preocupar-se com a escolha de livros "mais elaborados" que, na sua opinião, eram os mais extensos, com maior número de páginas, poucas imagens e que demandavam mais tempo de leitura:

Pesquisadora Kaluana: e quando você... é... escolhe os livros pra colocar no cantinho/ você tem algum critério assim/ na escolha desses livros?/ como é que você procura/ o que que você procura pra colocar ali?

Professora Verônica: ah... eu... ah... eu procuro um livro mais elaborado/ por conta deles estarem no quinto ano/ então eles tem que ter uma leitura

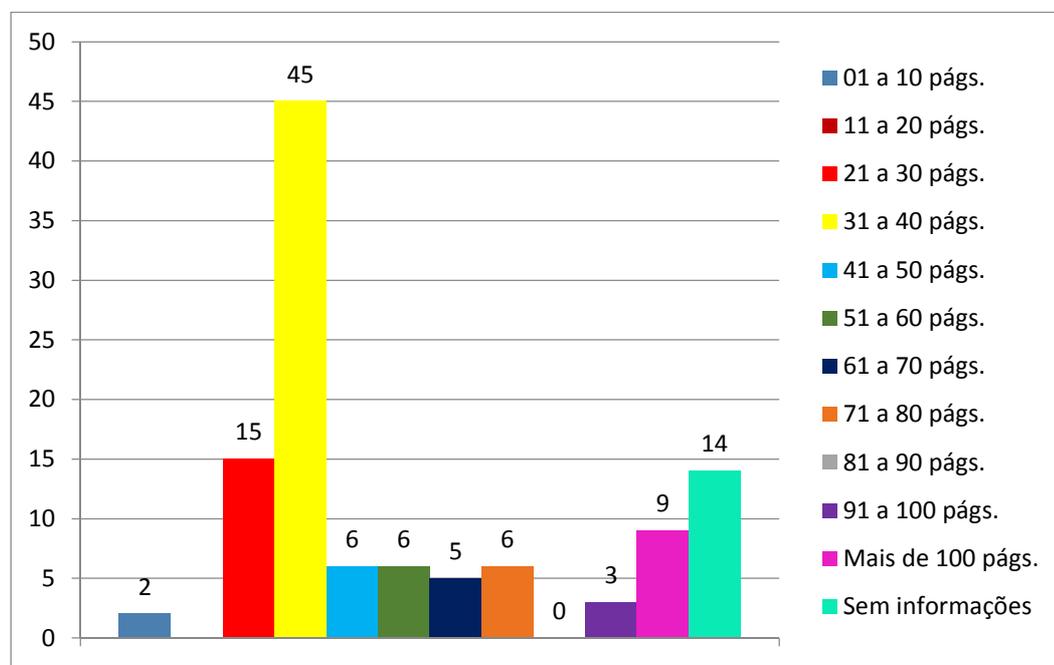
com mais elaboração/ com mais páginas/ não com muitos desenhos/ poucos desenhos/ né?/ e... pra... pra forçar mesmo essa leitura mesmo de livros mais grosso/ não daqueles fininho... com letras bem grandes e metade da folha com desenho e só um textinho embaixo/ então isso já é mais pro primeiro ano... segundo aninho

Pesquisadora Kaluana: *entendi*

Professora Verônica: *então o quinto ano eu procuro um texto mais elaborado/ com mais páginas/ mais escritas/ né?/ com uma história mesmo... a fimco/ que tenha começo/ meio e fim/ uma história que demora até dois dias pra ler... três dias...(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Para compreender o tamanho dos livros julgados adequados pela professora, organizamos no gráfico abaixo os números de páginas dos livros do *Cantinho da Leitura*:

Figura 12. Classificação das obras com relação ao número de páginas



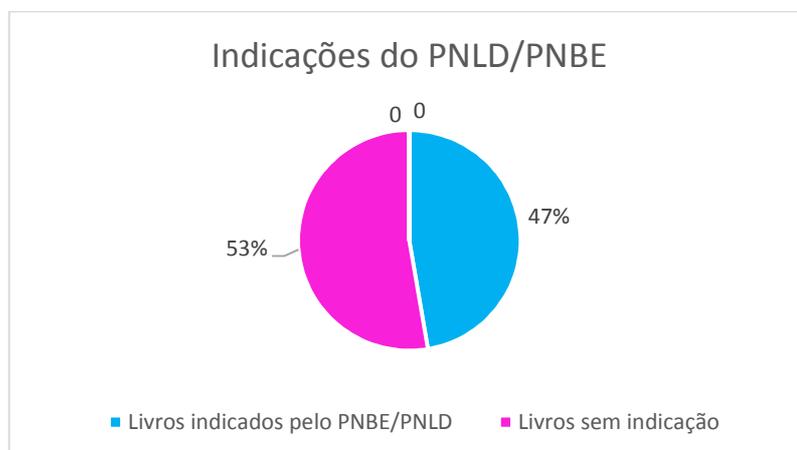
Percebemos que, dentre um total de 116 livros que constituíam o acervo da mesa e prateleira no mês de agosto de 2013, 45 livros (38,79%) possuíam entre 31 a 40 páginas e 15 livros (12,96%) possuíam entre 21 a 30 páginas. Assim, verifica-se que, ao escolher os materiais para o acervo, Verônica considerava ser este o tamanho adequado de material aos seus alunos. Cabe-nos observar, entretanto, que dentre os materiais encontramos extensões bastante diversas, havendo livros com 10 páginas e outros com mais de 100 páginas, assim, pressupõe-se que Verônica considerava a existência de leitores em sua turma que se adéquam a tais

capacidades, conseguindo ler ou se interessando por livros bem curtos ou mais longos.

Com relação à indicação de idade, não encontramos um consenso nos catálogos das editoras que, ora classificam por idade, por ano de escolaridade ora por nomenclaturas relacionadas às competências de leitura. Além disso, não são todas as editoras que trazem essas indicações, apenas 46 livros possuíam orientações sobre a série indicada. Embora saibamos que um mesmo livro pode ser lido por adultos e crianças, independentemente da idade, percebemos que alguns materiais do acervo pareciam se destinar à crianças em fase inicial de alfabetização, pelos tamanhos dos textos e simplicidade das histórias que, por serem menores, seriam mais “fáceis” de ler. Por isso, nos instigamos a conhecer as indicações dadas pelos editores. Percebemos que dentre os materiais com indicações de idade, a maior quantidade de livros eram para alunos de 4º/5º anos (07 exemplares), para alunos de 3º/4º anos (07 exemplares) e para o Ensino Fundamental I (06 exemplares). Porém, constatamos que haviam materiais destinados a crianças da educação infantil e em fase de alfabetização (no total, 11 exemplares) como também encontramos livros indicados a alunos das séries finais do ensino fundamental (01 exemplar). Isso evidencia que a professora tinha a consciência de que na mesma sala havia leitores em diferentes níveis de competência.

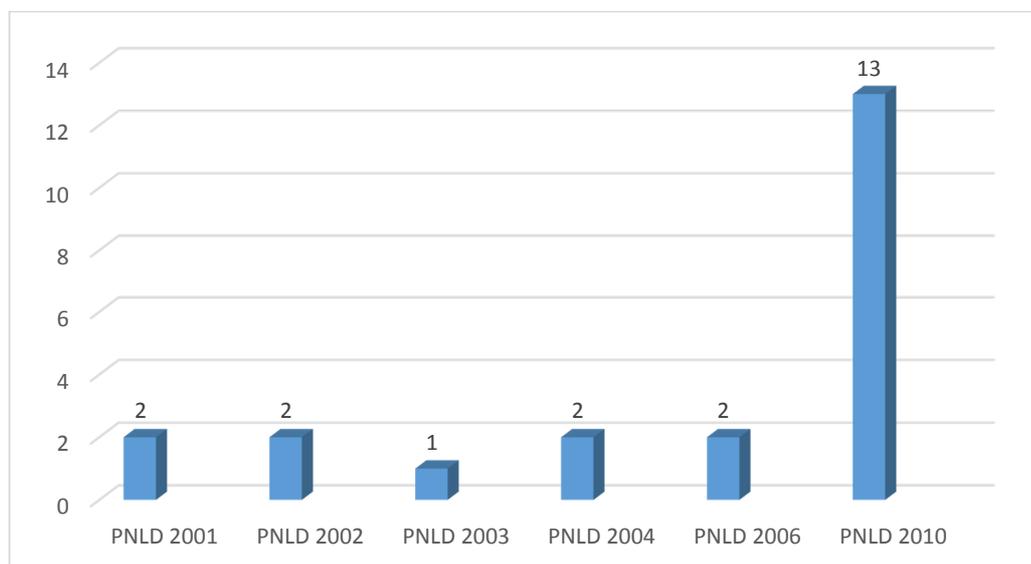
Com relação ao ano de edição, notamos que a maioria dos materiais (42 livros) foram publicados entre 2006 e 2011, porém havia também livros da década de 90 (5 exemplares) como as coleções *Tesouros Disney*. As publicações mais recentes nos levam a pensar sobre as influências das políticas nacionais de incentivo à biblioteca escolar e ao livro didático. Tal fato pode ser observado também nas próprias indicações nas capas dos livros que traziam estampados a marca da escolha pelos programas acima citados.

Figura 13. Classificação das obras com relação as indicações do PNLD/PNBE



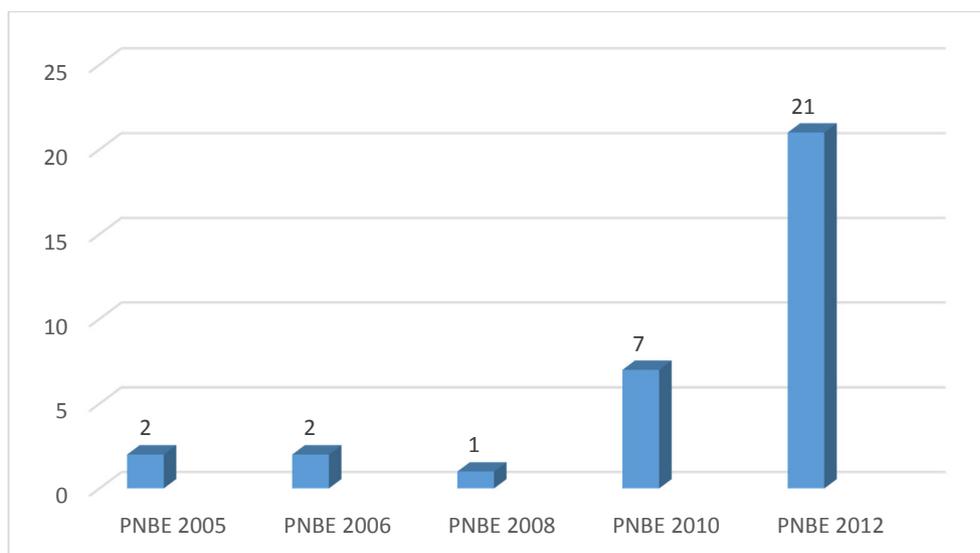
Dentre os 116 livros do acervo, 53 tinham a indicação do PNBE ou PNLD. Além disso, sete dicionários dos treze que havia na sala também possuíam o selo do PNLD, bem como as revistas *Ciência Hoje das Crianças*, adquiridas, em sua maioria pelo FNDE. Dentre os livros com indicação do PNLD, percebemos que a maioria foi adquirido pelo programa de 2010, relativamente recente.

Figura 14. Obras indicadas pelo PNLD



Com relação aos materiais adquiridos pelo PNBE, observa-se um acervo mais recente, adquirido, em sua maioria pelo programa de 2012.

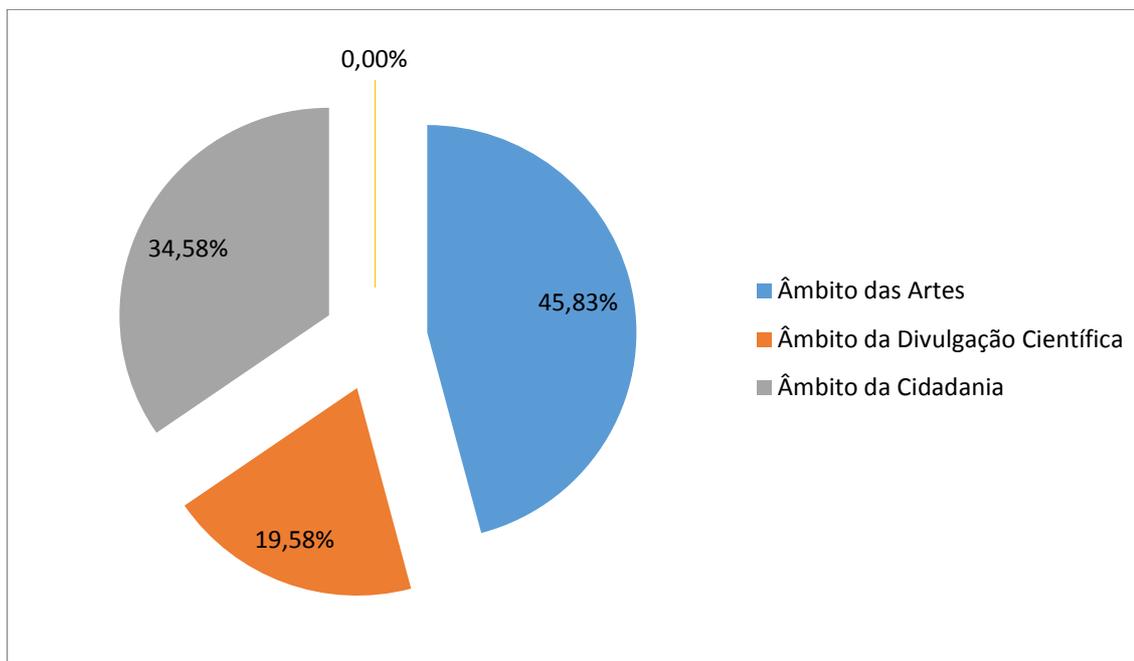
Figura 15. Obras indicadas pelo PNBE



A partir das sinopses dispostas nos catálogos das editoras, notamos que havia uma tendência em relacionar o conteúdo do livro a aspectos moralizantes e que divulgassem determinados valores. Percebemos indicações de assuntos relacionados à amizade, natureza, diferenças entre as pessoas, tolerância e compaixão, importância de atividade física, importância da leitura, convívio em família, medo, reciclagem, bullying, intrigas, adoção, adolescência, drogas, saúde e solidariedade. Dentre os 116 livros, 35 faziam referência a um dos conteúdos moralizantes acima, constituindo assim 30,17% do acervo.

Ao analisarmos o acervo com relação aos âmbitos de letramento, ou seja, com relação às suas esferas de circulação, notamos ainda uma predominância (45,83%) de materiais pertencentes ao âmbito das artes que, por sua vez, englobam determinadas práticas de letramento. Além disso, podemos fazer uma relação entre os materiais disponibilizados à concepção da leitura como entretenimento estabelecendo a hipótese de que os materiais do âmbito das artes seriam, para a Verônica, os mais adequados para entreter.

Figura 16. Classificação das obras com relação aos âmbitos de letramento



Em segundo lugar, os materiais pertencentes ao âmbito da Cidadania ocupam 34,58% do acervo. Tais materiais possuem uma relação também com o entretenimento e com uma das preocupações da professora: conquistar leitores fora da escola. Assim, através de materiais que circulam em contextos não-escolares, Verônica tentava estabelecer uma relação com as famílias que, provavelmente, conheciam esses materiais e podiam se interessar por eles. Dentre os materiais do âmbito da cidadania, verificamos a presença de revistas com informações sobre celebridades, novelas e receitas, jornais com notícias da região e revistas em quadrinhos. Porém, conforme relatou Verônica, os materiais que mais interessavam as famílias eram os livros de receitas. Observa-se, portanto, um imaginário de família que se interessaria por tais assuntos.

Professora Verônica: *que eles falam ...ah... a minha mãe gosta disso daqui/ posso levar e tal?/ pode ficar a vontade/ então levou pra casa também e eu trouxe muitos jornais pra eles levarem também/ porque eu comentei quem são assinantes de jornais da classe/ né?/ e era poucos... poucas famílias que assinam o jornal*

Pesquisadora Kaluana: *hu-hum...*

Professora Verônica: *e alguns comentaram que os pais compravam jornais nos finais de semana/ ou no sábado ou no domingo pra ler/ mas não tinha aquele hábito... jornal todo dia em casa/ então alguns levaram os jornais mas o jornal não ficou muito no hábito de levar não/ o que mais pegou mesmo foi os catálogos de-de... tsc...os livrinhos de receita (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Os materiais relacionados à divulgação científica que poderiam estar relacionados a pesquisas e ao contato com conhecimentos enciclopédicos ocupam a menor parte do acervo (19, 58%), o que nos leva a pensar que não seria esse o maior objetivo da professora, embora procurasse mantê-los a disposição dos alunos.

Enfim, através desta análise, torna-se possível destacar algumas compreensões sobre leitura e leitor compartilhadas com os alunos nessa comunidade de aprendizagem. Tratavam-se de leitores capazes de ler obras, em sua maioria com cerca de 30 páginas, publicadas a partir de 2006, indicadas ao 4º e 5º ano e, em grande parte, com conteúdos moralizantes. Obras indicadas pelo PNBE, pertencentes ao âmbito das artes, mas que também circulam na esfera cotidiana.

Notamos que a prática de letramento analisada, foi historicamente constituída no contexto escolar, dentre rupturas e permanências, mas sempre na tentativa de disponibilizar materiais para os alunos lerem e assim, desenvolver o apreço pela leitura, não apenas dos alunos como de seus familiares. E, assim como a prática de letramento, a prática pedagógica de Verônica também foi constituída por outras práticas e discursos. Como discutimos, o saber escolar é algo singular, construído a partir de apropriações de saberes da esfera acadêmica e atravessado por questões sociais, culturais e históricas. Ao analisarmos o *Cantinho da Leitura*, percebemos um diálogo com cursos de formação continuada como o PROFA e o PROEPRE, citados pela professora e resquícios da Pedagogia Freinet, que, reformulada, também nos pareceu estar presente na trama complexa dessa prática pedagógica.

Através da observação sobre a disposição do mobiliário e a disponibilidade dos materiais, percebemos que Verônica partilhava com os alunos a possibilidade de usar o *Cantinho* com certa liberdade, diante de combinados que precisavam ser respeitados. O *Cantinho* suscitava, por sua vez, formas diferentes de se ler, sendo utilizado em alguns momentos como um espaço de repouso e entretenimento e em outros como um espaço para pesquisa ou até como instrumento para manter a sala organizada e disciplinada. Ao reconstituir os eventos de letramento, percebemos de que forma a docente compreendia a formação dos leitores e, por outro lado, de que forma os alunos se apropriavam desses significados. Notamos que para a professora, a leitura fluente era imprescindível para a compreensão, assim como o hábito e o desejo de ler. Nesse sentido, percebemos

diferentes estratégias para que esses objetivos fossem alcançados. Para os alunos, o *Cantinho* estava relacionado à pesquisa, mas sobretudo ao entretenimento.

Como os eventos da *Leitura Compartilhada* estavam, em grande parte, relacionados ao *Cantinho* da Leitura, nos propomos no próximo capítulo a discutir essa prática de letramento, buscando conhecer suas raízes históricas e os significados sobre a leitura negociados entre a professora e os alunos durante os eventos observados.

CAPÍTULO IV – LEITURA COMPARTILHADA: SIGNIFICADOS PARTILHADOS EM UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ESCOLAR

Na maior parte das aulas que presenciamos no mês de Agosto de 2013, Verônica iniciava o dia com três atividades: uma oração, o alongamento e uma leitura. Ao cumprimentar os alunos, trocava com eles algumas palavras, convidava todos a se levantarem e faziam a oração “Santo Anjo do Senhor”, que todos sabiam de cor e acompanhavam com as mãos unidas, em ato de prece. Em seguida, iniciavam o alongamento. A professora alongava todo o corpo e as crianças a acompanhavam, conversando sempre de maneira descontraída. Após estas atividades, os alunos se sentavam e Verônica iniciava as atividades de leitura, denominada por ela de *Leitura Compartilhada*. Os eventos da *Leitura Compartilhada* que aconteciam no início da aula eram compostos por leituras e recontos de textos lidos, realizados às vezes pela docente, outras vezes pelos alunos, e, *sempre*, em voz alta. Acreditamos que tais atividades podem ser consideradas como “atividades permanentes” que, segundo Leal (2005, p.79),

são intervenções pedagógicas realizadas com alta frequência, através de certa repetição de procedimentos, num intervalo de tempo, orientados por objetivos atitudinais (relativos ao desenvolvimento de atitudes e valores) e/ou procedimentais (relativos ao desenvolvimento de estratégias de ação, ao “como fazer”)

Conforme argumenta a pesquisadora, a *atividade permanente* é uma dentre as diversas modalidades de organização do tempo pedagógico observadas em sala de aula que podem contribuir muito para o ensino. A leitura diária, em sua concepção, possibilita a inserção dos alunos no mundo da literatura, da mídia, do humor, familiarizando-os com variados gêneros textuais, ampliando o vocabulário e o repertório de textos, “o que pode levá-los a querer ter acesso a outros textos do mesmo gênero, ou do mesmo autor, ou do mesmo tema” (LEAL, 2005, p. 78)⁴⁰. Nas aulas de Verônica, percebemos que o momento da oração e a atividade do alongamento eram de extrema importância para a professora. Ambos, orientados por objetivos atitudinais, nos levam a crer que a docente compartilhava com os seus alunos o valor religioso de pedir proteção antes de iniciar o dia e de se prepararem

⁴⁰ A pesquisadora ressalta outras atividades permanentes como a “hora da conversa”, a “hora da chamada”.

fisicamente, estando mais dispostos para as atividades, já que as aulas aconteciam durante a manhã, período em que os alunos estavam ainda sonolentos.

Verônica nos explicou que a *Leitura Compartilhada* estava relacionada ao *Cantinho de Leitura* e permanecia nas aulas porque ela acreditava que, ao ler em voz alta, os alunos desenvolveriam a fluência na prática da leitura, e, conseqüentemente, seriam capazes de interpretar o que liam.

Para compreender esse evento de letramento escolar buscamos neste capítulo tecer algumas discussões acerca da leitura em voz alta, perpassando pelas (i) raízes históricas dessa prática originada há séculos; (ii) a sua relação com o *Cantinho da Leitura* e os sentidos construídos sobre a leitura naquela comunidade de leitores; (iii) e analisar alguns episódios do evento de letramento, onde nos propomos a discutir sobre os sentidos (re)construídos nas interações entre a professora e os alunos.

4.1. Leitura em voz alta: uma prática histórica de letramento

Ao convidar os alunos para ler em voz alta no início das aulas, Verônica retomava uma prática de leitura existente há muitos séculos. Conforme defende Svenbro (1998) ao estudar a Grécia, nota-se que, embora não se tenha documentos que comprovem, é bem provável que a leitura em voz alta constitui a forma original da leitura, pois quando “a escrita alfabética irrompe na cultura grega, ela chega a um mundo que há muito tempo é o da tradição oral” (SVENBRO, p. 41, 1998). De acordo com o autor, no século VIII a.C., a palavra falada tinha um valor primordial, assumindo a forma de “kléos” que significava a fama “transmitida aos heróis da epopeia pelos aedos de tipo homérico” (SVENBRO, p. 41, 1998). Assim, embora a escrita tenha contribuído por proteger a tradição épica, Svenbro (1998, p. 42) argumenta que seu papel essencial foi o de “produção de som, de palavras eficazes, de glória retumbante”. Nesse sentido, embora existisse quem praticasse a leitura silenciosa, essa prática de letramento não era conhecida por todos.

É interessante notar também que a leitura em voz alta esteve durante muito tempo relacionada com a leitura de obras literárias. Cavallo (1998), ao analisar as modalidades de leitura durante os séculos II-III d.C. no mundo romano, observou que a leitura de um texto literário podia ser assemelhada a execução de uma partitura musical.

Já na escola, o jovem romano aprende “quando reter a respiração, em que ponto dividir a linha com uma pausa, onde concluir o sentido e onde começar, quando se deve erguer e quando se deve abaixar a voz, com que inflexões se deve articular cada elemento, o que deve ser dito mais lentamente ou com maior rapidez, com maior ímpeto ou com maior suavidade” (K. Quinn, 1982, *apud* Cavallo, 1998, p.80).

Dessa forma, ele argumenta que para a leitura de outros textos como a leitura de cartazes, documentos ou mensagens, era suficiente um nível menor de competência, em contrapartida, “a leitura de uma obra literária exigia um grande domínio técnico e intelectual” (CAVALLO, 1998, p. 78).

Após vários séculos, notamos, na presença significativa de livros de literatura infanto-juvenil, o valor atribuído à literatura por Verônica. E, assim como se ensinavam aos jovens romanos a forma de se ler em voz alta, a professora do 5º ano nos disse que o evento da *Leitura Compartilhada* tinha como objetivo ensinar aos leitores daquela comunidade requisitos para uma “boa leitura”: o respeito pelos sinais de pontuação e uma leitura sem “engasgação” (conforme as palavras da professora).

Embora em tempos e espaços tão distantes, a importância dada à interpretação oral do texto nos parece ser algo marcante na história da leitura, especialmente na esfera escolar. No passado, o bom leitor precisava dar vida ao texto, emprestando a sua voz às palavras e, como numa melodia, saber o tempo e a entonação adequados para transmitir aos ouvintes os significados impressos no papel. Na turma do 5º ano observada, os leitores precisavam conhecer e respeitar os sinais gráficos, pois seriam estes sinais, interpretados pelos leitores, que dariam ao texto o tempo e a entonação necessária à compreensão, porém, mais importante do que possibilitar aos outros os sentidos da leitura, Verônica nos pareceu entender que somente assim os alunos conseguiriam compreender o que estavam lendo.

Cabe salientar, entretanto, que as práticas remotas de leitura em voz alta se faziam em textos contínuos, sem separações entre as palavras, nem distinção de maiúsculas e minúsculas e sinais de pontuação (MANGUEL, 1997, p. 64). Segundo o autor, essa forma de escrita “servia aos objetivos de alguém acostumado em ler em voz alta, alguém que permitiria ao ouvido desembaralhar o que ao olho parecia uma linha contínua de signos” (p.64). Portanto, foi gradual o surgimento da separação das letras em palavras e frases, que se deu principalmente com o objetivo de auxiliar os que tinham pouca habilidade para ler. Nesse sentido, os recursos apontados por Verônica como importantes para a compreensão dos sentidos do texto, há muito

tempo vem sendo introduzido no texto escrito justamente para auxiliar na interpretação.

De acordo com Roger Chartier (2007), a leitura em voz alta, desde a Antiguidade, assume, basicamente, dois objetivos:

De um lado, uma função pedagógica: demonstrar que se é um bom leitor, lendo em voz alta, constitui um ritual de passagem obrigatório para os jovens que exibem, assim, seu domínio da retórica e do falar em público. Por outro lado, um propósito literário: ler em voz alta é, para um autor, colocar um trabalho em circulação, “publicá-lo” (R. CHARTIER, 2007, p.21).

Notamos que para Verônica, a leitura em voz alta assumia esse caráter de “ritual de passagem”, uma vez que ela insistia para que todos realizassem um trecho que fosse de uma leitura em voz alta, não somente durante a *Leitura Compartilhada*, como em outros momentos da aula, conforme apresentado no Quadro 8. Dessa forma, a professora compartilhava com a comunidade de leitores a importância da capacidade de ler em voz alta como requisito de pertencimento ao grupo.

A ideia de “compartilhar” as leituras também nos parece estar relacionada aos antigos objetivos dessa prática. Como explica Roger Chartier (2007), a leitura em voz alta possibilitava a circulação dos trabalhos, o que também pode ser observado na prática de Verônica. Ao convidar os alunos a lerem, a professora promovia a circulação dos textos, na tentativa de instigar os outros alunos a lerem aqueles e outros textos. Destacamos aqui um episódio do dia 20 de agosto de 2013 em que, durante a *Leitura Compartilhada*, Verônica aproveitou a leitura realizada por Caio para divulgar um livro do Cantinho, solicitando que o aluno contasse para os amigos sobre a história. Enquanto o aluno falava sobre o enredo, Verônica levantava o livro para que todos vissem algumas imagens, como a do dragão, personagem marcante da história. Caio havia já falado do livro no dia anterior, porém o esquecera em casa. E então, no dia 20, quando ele se lembrou de trazê-lo, Verônica pediu para que o aluno falasse novamente da obra e aproveitou para divulgá-lo para os colegas.

Quadro 15. Transcrição de episódio de aula (20/08/13)

Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Profª Verônica	você falou ontem/ né...do-do-do Juvenal e o Dragão/ ele não vai ler o dele/ ele contou ontem/ né/ pode por na nossa mesinha de leitura lá/ então ele/ lembra que ele contou ontem sobre a história do... dragão e da/ do Juvenal/ né?	
02	Caio	há cada um ano o/o rei mandava um...	
03	Profª Verônica	oh lá	
04	Caio	uma menina bonita pro dra/ pro dragão/ aí...	
06	Profª Verônica	isso::	
07	Caio	aí/o::... aí a princesa pediu...	
08	Profª Verônica	[ó/ o dragão]	((mostrando o livro))
09	Caio	pro Juvenal matar ele...	
10	Profª Verônica	quem já leu esse livro aqui do::	
11	Marina	eu ouvi falar já	
12	Alunos		((alunos levantam a mão))
13	Profª Verônica	só você que leu? só vocês dois? e ele aqui agora?	
14	Aluno	É	
15	Profª Verônica	vai estar lá no nosso <i>cantinho</i> da leitura/ quem quiser pegar pra ler... né?...	
16	Mateus	eu vou ler	
17	Profª Verônica	pode pegar pra ler/ o livrinho	
18	Aluno	prô você não vai mais [inaudível]?	
19	Profª Verônica	Vamos	
20	Vicente	ô prô e o do-do coelho é/ da Larissa?	((Vicente em pé, procura algo no <i>Cantinho de Leitura</i>))
21	Profª Verônica	do coelho da Larissa? Ela leu ontem/ tá lá na-no <i>cantinho da leitura</i> / você quer pegar pra você ler? Você leva hoje então pra você ler do coelho/ está lá/ ó/ no <i>cantinho da leitura</i> / tá?/ então é muito legal o seu livro/ você falou ontem sobre ele e não precisa falar hoje de novo/ você só faltava trazê-lo né?/ Rebeca/ como que é a sua história/ Rebeca?/ deixa eu ver...	

Quando Verônica perguntou no turno 11 quem já havia lido o livro, Marina disse que ouvira falar da obra, muito provavelmente nos eventos de letramento anteriores daquela própria comunidade. A obra “Juvenal e o Dragão” pertencia ao *Cantinho de Leitura*, objeto cultural que estava ao alcance das crianças. Assim, notamos que a *Leitura Compartilhada* colocava em evidência os materiais dispostos no Cantinho, tornando-os acessíveis (no sentido dado por Kalman, 2004) aos alunos.

Essa relação estabelecida entre o *Cantinho de Leitura* e a *Leitura Compartilhada* evidencia “usos de intercontextualidade” (BLOOME *et. al* 2009, *apud* Bunzen, 2014, p.5) na comunidade observada, ou seja, “construção social de relações entre eventos e contextos” (p. 319). Conforme explica Bunzen (2014, p.5),

Segundo os autores, a construção social da “intercontextualidade” envolve: (i) “uma proposta para conectar um conjunto específico de eventos”; (ii) “reconhecimento da proposta por outras pessoas que devem reconhecer o conjunto de eventos propostos para justaposição e a realização das consequências sociais, valores ou sentido da justaposição.” Do ponto de vista da linguagem, professores e alunos podem utilizar itens lexicais, verbos e expressões que apontam justamente para eventos passados ou futuros (...).

Ao promover os sorteios, Verônica trazia para a turma uma proposta para conectar os eventos da *Leitura Compartilhada* e do *Cantinho*, pois através da leitura ou do reconto, divulgava os materiais que estavam à disposição. Ao realizar leituras diárias, Verônica demonstrava a importância e, muitas vezes, o prazer de se ler (LEAL, 2005). E, ao disponibilizar o acervo no *Cantinho*, permitia que os alunos se aventurassem em leituras individuais ou compartilhadas, não apenas na sala de aula como com suas famílias, já que conforme nos disse na entrevista, um de seus objetivos era de que os livros fossem lidos em casa para que os familiares também se interessassem pela leitura.

No momento em que Mateus (ver Turno 16) se empolgou com a divulgação e se dispôs a levar o livro para casa e Vicente lembrou-se de um livro lido em outro dia por Larissa (ver Turno 18), pedindo para que Verônica o ajudasse a encontrá-lo, notamos o reconhecimento dos alunos, justapondo os eventos. Mateus e Vicente aproveitaram o momento da *Leitura Compartilhada* para utilizar o *Cantinho* como um espaço de empréstimo.

É interessante observar que Vicente no Turno 20, ao retomar a leitura do dia anterior, embora não tenha conseguido expressar o tempo a que se referia, denominou o livro que procurava como “o coelho da Larissa”, estabelecendo relações entre a leitora e a obra “Felpe Filva” de Eva Furnari (Editora Moderna). Verônica, no entanto, relacionou os contextos, lembrando-o que o livro havia sido lido no dia anterior: “do coelho da Larissa? Ela leu ontem”. Nossas análises apontam para o fato de que a leitura em voz alta parecia contribuir para a publicação e circulação das obras do *Cantinho da Leitura*, como se fazia desde a Antiguidade.

A leitura em voz alta assumiu por muito tempo também uma função religiosa no contexto escolar, sem que houvesse maiores preocupações com a

compreensão do que estava sendo lido. Darnton (1992, p.227) explica que no Ocidente, entre os séculos XVII e XVIII, ler era, praticamente, reconhecer algo já conhecido: “as letras eram consideradas estímulos visuais para acionar a memória de um texto que já havia sido aprendido de cor – e o texto era sempre em latim”. Nesse sentido, os alunos deveriam aprender a reconhecer orações como o *Pater Noster*, a *Ave Maria*, o *Credo* e o *Benedicite* e em seguida, estudavam as respostas litúrgicas.

Nesse ponto muitas crianças deixavam a escola. Já haviam adquirido domínio suficiente da palavra impressa para preencherem as funções que a Igreja esperava delas – ou seja, participar de seus rituais. Mas jamais haviam lido um texto em uma língua que pudessem compreender (DARNTON, 1992, p.227).

E, embora no século XVIII tenha começado a surgir outras técnicas fonéticas e com auxílios audiovisuais para o ensino da leitura, Darnton (1992, p.228) diz que “a maior parte das crianças aprendia a ler ficando de pé diante do professor e recitando passagens de seja qual fosse o texto em que conseguissem pôr as mãos (...)”. Portanto, vemos como as práticas vão se transformando e se mantendo ao longo do tempo: rupturas e permanências. Verônica priorizava a leitura em pé, diante da sala, como se fazia no século XVII e permitia o *reconto* de um mesmo livro. Notamos, porém, que para ela, a leitura por si só nem sempre era suficiente, pois, após lerem, geralmente era pedido que explicassem sobre o que entenderam.

Durante a entrevista, a professora nos falou sobre a importância de colocá-los diante da necessidade de ler e também sobre sua tentativa de ajudá-los a falar em público, que era uma grande dificuldade dos alunos.

Professora Verônica: *aí esse ano eu percebi que/ que conversando com uma colega minha/ ela falou pra mim assim/ eu colocava muito pra ler/ e::les pra ler/ e faça isso que você vê como que eles melhoram na leitura/ essa leitura engasgada que você tá percebendo/ por que eu comecei o ano/ mandava eles lê/ nossa/ muita engasgadinha assim/ a leitura/ pausadamente/ assim/ sabe?*

Pesquisadora Kaluana: *sim.*

Professora Verônica: *e aí eu falei/ a:i/ então eu vou começar a por eles pra lerem/ então no começo foi meio difícil/ porque eles/ ninguém queria ler/ por que daí/ e a vergonha de ler em voz alta? /de ouvir a sua própria voz/ né::?*

Pesquisadora Kaluana: *hu-hum.*

Professora Verônica: *né? / então começou muito com a timidez/ aí só um ou dois que queriam ler/ e aí foi/ foi trabalhando/ fui trabalhando isso aí/ hoje se deixar vai a sala inteira lê/né?!*

Pesquisadora Kaluana: *hu-hum.*

Professora Verônica: *que eles gostam muito de fazer a leitura lá na frente.*
(Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

É interessante perceber que por volta de 1923, os franceses defendiam que o prazer de ler de uma criança de oito ou nove anos, nasceria do fato de ela ser capaz de realizar uma leitura “corrente”, e não pelo texto percorrido, ou seja, “da sua atividade como leitor e não da mensagem que lê” (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p.290). Segundo os pesquisadores franceses, a aprendizagem inicial da leitura neste período consistia na decifração das letras até que os alunos se tornassem leitores correntes, sendo necessário esperar que a criança tivesse nove ou dez anos para começar o trabalho de compreensão dos textos. Neste sentido,

o escolar ‘prova, pela sua maneira de ler, que compreende o que está lendo’, pois sua dicção ‘exprime a ideia’ daquela passagem. A criança capaz de ler em voz alta de modo inteligível, e portanto inteligente, terminou o aprendizado da leitura instrumental. Nada mais deveria impedi-la, a partir deste momento, de se apropriar diretamente das riquezas da biblioteca. Basta que mostre periodicamente, exibindo sua ‘boa leitura’, que está participando de forma efetiva do festim prometido (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p.291).

Notamos que Verônica não estava somente preocupada com a aquisição da leitura fluente, pois retomava os textos em questões, na tentativa de descobrir se os alunos entendiam o que liam, porém, para ela era imprescindível que os leitores daquela comunidade avançassem na fluência, pois acreditava que a interpretação só seria possível se os alunos lessem sem “engasgar”, respeitando os sinais de pontuação; ou seja, sem fragmentar a leitura em sílabas e mantendo a entonação de acordo com as sinalizações do texto.

Chartier e Hébrard (1995, p.292) comentam que depois de 1923, começaram a surgir outras modalidades de avaliação. No exame de ingresso na sexta série naquele período no contexto francófono, por exemplo, a prova de leitura em voz alta foi substituída pelo “relato de uma leitura” (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p.292). Dessa forma, as *Instruções de maio de 1934* sugeriam que fossem lidos aos estudantes uma narrativa ou uma anedota, de forma lenta e cuidadosa e que fossem entregues cópias para que eles próprios pudessem ler, duas vezes sem tomar notas, o mesmo texto. Enfim, as Instruções pediam que eles fizessem um resumo em dez ou quinze linhas indicando as características marcantes e suas opiniões acerca do texto lido.

Notamos nos eventos de letramento da *Leitura Compartilhada*, uma tentativa da professora em possibilitar alguns relatos e discussões sobre os textos. Como relatamos no Quadro 14, Verônica permitia que algumas leituras fossem substituídas pelo reconto do livro, ou seja, os alunos podiam falar sobre o que

entenderam da história. E, conforme nos disse na entrevista, ela acreditava na importância de promover momentos para que os alunos relacionassem os textos às vivências que possuíam:

Pesquisadora Kaluana: e::/ como que é? / eles leem e você comenta essa leitura?/ é somente a leitura?/ como que é esse momento?

Professora Verônica: não/ quando eles tão lendo/ é/ alguns leem e mostram as figuras pra classe e aí/ nisso que a gente vai fazer alguns comentários trazendo pra vida cotidiana alguns assuntos/ né? /tipo questionamentos/ e aí classe?/ acontece isso com vocês igual tá acontecendo aqui com a amiguinha tá contando pra ge::nte?/ é/ vocês tem algum exemplo pra dar?/ então/ é:: junto com a leitura/ tem muita interação também/ que a gente faz/ essa/ essa relação.

Pesquisadora Kaluana: e porque fazer essa/ essa relação? /essa mediação depois da leitura?

Professora Verônica: essa/ essa interação eu faço pra ver se realmente eles estão prestando atenção no amigo e pra eles se exporem também/ falar/ por a opinião/ é::/ é-essa hora é uma hora assim/ é::/ da rotina/ justamente pra criança expor o que ela acha/ o que ela pensa/ o que ela vive fora da escola/ na sua sociedade/ ou familiar/ ou da igreja/ ou do próprio do-do bairro onde ele vive/ então esse momento é pra isso/ pra ele se expor/ pra ele falar/ né?/ relatar algumas coisas e colocar/ e colocar assim/ como:: /tirar daquilo as coisas boas e as coisas ruins/ né?/ e isso é muito importante ele fazer/ eles fazerem esse/ esse leque/ né?/ isso aí é bom/ isso aí não é bom/ né?/ que caminho que eu vou seguir/ né?/ então a gente faz essas interações na leitura/ é muito legal. (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

Embora a *Leitura Compartilhada* não fosse uma avaliação formal, a docente estava atenta durante todo o tempo na atenção que os alunos estavam prestando e na forma como estavam realizando as leituras. Dessa maneira, avaliava os que estavam lendo e o quê estavam escutando, além de aproveitar o momento para desenvolver outras formas de expressão oral. Vale ressaltar também que evidencia-se uma questão de disciplina do corpo relacionada a compreensão do texto oral, pois “prestar atenção” é uma função psicológica importante para a aprendizagem escolar.

De acordo com Batista (2008, p. 108), a leitura na escola, tanto dos professores quanto a trazida pelos livros didáticos, é marcada historicamente pela aprendizagem “*com o texto*” e “*por meio*” do texto. Conforme explica,

o ensino da leitura sempre tendeu a fazer residir seu “conteúdo” (pedagógico) no “conteúdo” (proposicional) e na “forma” (gramatical e linguística) dos textos em torno dos quais se organiza e se desenvolve; a modalidade de didatização da leitura consistiria, assim, numa didatização dos textos que se lêem e a atividade de leitura não constituiria propriamente um objeto de ensino, mas, antes, um instrumento por meio do qual se ensinam a língua e, particularmente, valores (BATISTA, 2008, p.118).

E, embora os textos moralizantes ou instrutivos tenham sido substituídos ao longo do tempo, abrindo espaço para um novo tipo de exercício, Batista (2008,

p.119) diz que a tradição do ensino continua presente “por meio de um deslocamento dos ‘ensinamentos morais’ que estavam no texto para a exploração que dele faz o exercício que a ele se segue”. Nesse sentido, o autor fala sobre a existência de uma *relação escolar com a leitura*, pautada na experiência de ler e de se ensinar a ler para se extrair um ensinamento oculto no texto. Notamos que para Verônica, o momento da leitura também era importante para a discussão de alguns valores e ensinamentos, conforme ela destaca no trecho abaixo:

Professora Verônica: (...) pra ele falar/ né?/ relatar algumas coisas e colocar/ e colocar assim/ como:: /tirar daquilo as coisas boas e as coisas ruins/ né?/ e isso é muito importante ele fazer/ eles fazerem esse/ esse leque/ né?/ isso aí é bom/ isso aí não é bom/ né?/ que caminho que eu vou seguir/ né?/ então a gente faz essas interações na leitura/ é muito legal (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

De acordo com ela, as leituras contribuíam para que os alunos discernissem o bem do mal e escolhessem o melhor “caminho a seguir”. Nas palavras de Batista (2008), a professora observada em nossa pesquisa também nos parece ensinar aos seus alunos a estabelecer uma *relação escolar com a leitura*. Novamente notamos que a leitura assume um importante papel moralizante.

No contexto escolar brasileiro, a prática da leitura em voz alta se fez presente ao longo da história. Vidal (2005), ao analisar o livro *Contos infantis*, aprovado para uso nas escolas públicas primárias pela *Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital do Brasil* em 1891 e cuja circulação no Brasil durou mais de 30 anos, sendo utilizado inclusive nos Grupos Primários, evidencia aspectos da cultura escolar brasileira do período, destacando as práticas de leitura. De acordo com a pesquisadora, o livro era composto por prosa e poesia e era adequado às práticas de leitura em voz alta:

Composto por um número reduzido de versos, apenas poucos poemas ultrapassavam duas páginas, prestavam-se à memorização e à declamação. A prosa com tamanho bastante variável poderia atender aos ditames da leitura em voz alta (VIDAL, 2005, p.111).

Conforme explica Vidal (2005, p.116), é bem provável que os poemas de *Contos Infantis* eram decorados pelos alunos pois de acordo com o decreto n.248, de 26 de julho de 1894, nos programas de leitura dos terceiros e quartos anos da escola primária em São Paulo podiam ser encontrados recomendações sobre a leitura em prosa e em verso, a leitura expressiva e a declamação. A tradição da declamação poética “servia como modelação da linguagem, nesse universo cultural em que falar

como um livro e estudar na escola demarcavam a origem social dos indivíduos” (VIDAL, 2005, p.116).

Bittencourt (1996) também percebe indícios da presença da leitura em voz alta nas escolas brasileiras ao analisar as práticas de leitura realizadas com o livro didático nas escolas do século XIX e primeiras décadas do século XX. De acordo com ela, é preciso lembrar-se que a sociedade da época comunicava-se fundamentalmente pela oralidade e, assim sendo, é notável que o livro didático tenha se submetido a estas imposições culturais. Segundo Bittencourt (1996, p.94)

o livro didático foi construído para que a leitura se realizasse de duas formas. O primeiro momento era mediado pelo professor, o agente organizador da leitura em grupo. Os alunos deveriam ler em voz alta, na sala de aula, dividindo a leitura com seus companheiros de classe. O livro de leitura ou manual escolar inscrevia-se no tecido de uma sociabilidade comunitária, característica de uma prática popular.

A sequência da leitura do livro didático, ou a etapa seguinte da leitura, levava-o a partilhar uma prática erudita e individualizada. O aluno teria que ‘privatizar’ sua leitura, lendo individualmente para decorar textos ou realizar os exercícios pedagógicos ou outras formas de fixação da leitura.

Embora a prática de Verônica se diferencie por não ficar restrita ao livro didático e por não utilizar textos iguais para todos os alunos, é interessante perceber que ela também agia como organizadora da leitura em grupo, promovendo momentos para que as crianças dividissem a leitura com os companheiros da sala.

Os eventos da *Leitura Compartilhada* consistiam em momentos de leituras realizadas pela professora, de pé, diante dos alunos e em outros em que ela convidava os alunos a se levantarem, para lerem, de pé, também diante aos colegas. Durante a entrevista, Verônica nos falou sobre este momento, comentando a movimentação dos alunos, que precisavam se levantar e ir à frente da lousa:

Professora Verônica: *então tem dia que eu começo/ eu faço a minha leitura/ aí eles já falam/ ó:/ eu quero ler a minha também/ eu quero ler a minha também/ então eles já levantam a mão pra ir lá ler/ então tem dia que tem oito/ sete/ seis crianças na frente/ com o livro que eles levaram pra casa/ e querem compartilhar.* (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)

No trecho acima transcrito, percebemos que Verônica valorizava muito o desejo das crianças em participar, ou não, dos eventos da *Leitura Compartilhada*. Conforme nos disse, alguns alunos decidiam compartilhar suas leituras com os colegas, depois de ouvir a leitura realizada por ela, levantando a mão para participar. Dessa forma, exceto nos dias em que os alunos haviam sido sorteados e que

precisavam necessariamente ler ou recontar para a sala o livro levado, a professora permitia que houvesse uma certa autonomia.

Bittencourt (1996) diz que no século XIX a postura dos alunos para a leitura na sala de aula também fazia parte do planejamento pedagógico. Para exemplificar, a pesquisadora traz a descrição do professor Ramon Roca sobre como ocorria uma leitura “perfeita” na sala aula:

O aluno levantando-se, e ficando na posição de sentido, com o braço direito naturalmente destendido ao longo do corpo, ao segurar o livro com a mão esquerda, tendo o braço levemente dobrado, de modo que o livro ficasse na altura dos ombros e a vista caindo obliquamente sobre a respectiva página, fez a leitura. (ROCA, 1986, *apud* BITTENCOURT, 1996, p.97).

Embora a postura para Verônica não fosse tão rígida quanto nas aulas citadas por Roca, notamos que permanecia a prática de ler em pé com o livro nas mãos. A docente não exigia o braço *destendido* e nem definia com qual mão o aluno devia segurar o livro, mas permanecia ao lado dos leitores, às vezes repetindo num tom de voz mais alto o que haviam dito, para garantir a compreensão dos demais e mostrar ao leitor como se devia ler, outras vezes folheando ela própria o livro para a sala enquanto o leitor contava sobre o que havia entendido, como no turno 8 do Quadro 12, em que Caio contava sobre a história do “Juvenal e o Dragão” e Verônica mostrava, ao mesmo tempo, o livro aos alunos dizendo “ó::/ o dragão”. Neste momento, ambos estavam em pé diante dos outros alunos que permaneciam sentados.

Num dos eventos da *Leitura Compartilhada*, uma aluna disse à professora que queria ler somente para ela, se recusando a ler para a sala inteira. Verônica aceitou a condição, porém, não abriu mão de que a aluna se levantasse e fosse à frente.

Quadro 16. Transcrição de episódio de aula (20/08/13)

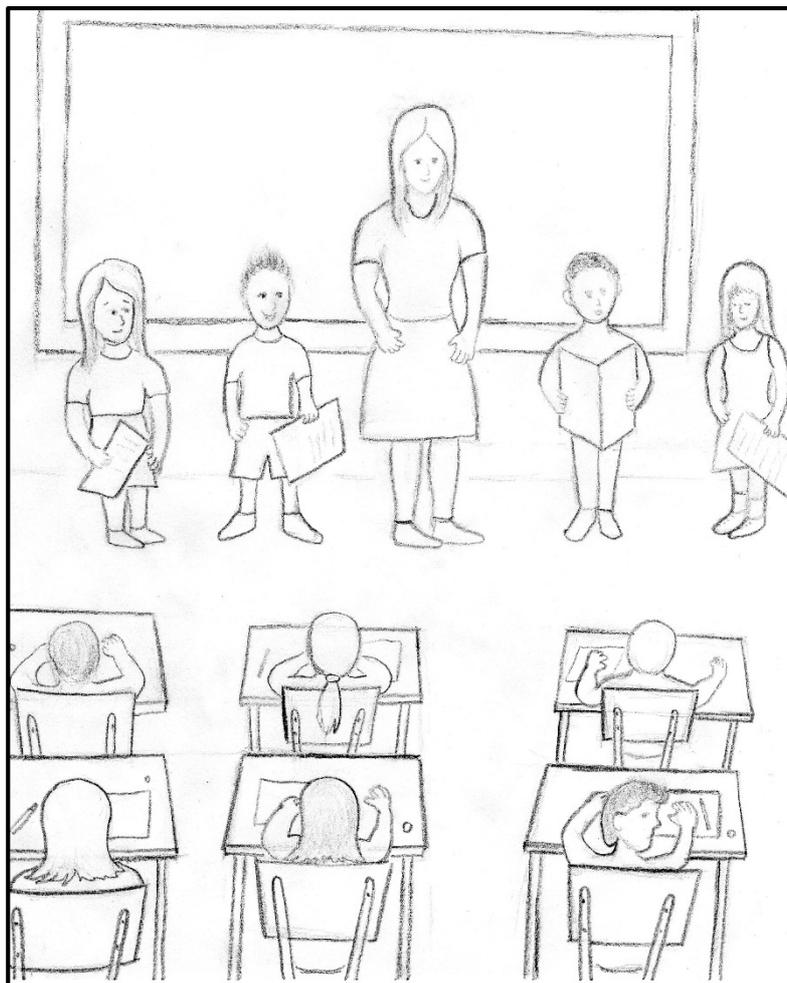
Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Rebeca	Prô eu vou ler só pra você.	A aluna está sentada em sua carteira. Verônica está em pé ao lado de Vicente que vai ler o livro que trouxe.
02	Profª Verônica	tá bom/ então vem aqui	Verônica responde enquanto organiza Carlos ao lado de Vicente para realizar sua leitura também.
03	Rebeca	mas é só pra você	Rebeca responde ainda sentada em seu lugar.
04	Profª Verônica	então mas vem aQUI::: eu to AQUI:::	Verônica para de organizar os meninos e diz AQUI olhando para Rebeca, batendo o pé no chão, apontando o chão com as mãos e dando risada.

A partir deste fragmento do evento, podemos perceber o quanto era importante naquela comunidade de leitores do 5º ano que os alunos lessem para a sala e, sobretudo para a professora. Verônica compartilhava com seus alunos a importância de se ler de pé, diante da sala, mesmo que a leitura fosse apenas para ela.

Na figura 17⁴¹ é possível observar a forma como aconteciam os eventos da *Leitura Compartilhada*: a professora e os alunos em pé, diante das crianças, se revezavam na leitura para a sala, um de cada vez, em voz alta e Verônica se colocava sempre ao lado do aluno-leitor.

⁴¹ A ilustração foi criada a partir das anotações da pesquisadora durante o período da geração de dados. Não utilizamos fotos devido a não autorização da escola, para preservar a identidade dos sujeitos.

Figura 17. Ilustração – *Leitura Compartilhada* (Artista Plástico Ediney Nunes)



Vidal (2005) explica que a leitura expressiva, realizada nas escolas brasileiras no século XIX, consistia na repetição de textos lidos intensamente pelos alunos. De acordo com ela, a leitura expressiva deveria ser preparada com antecedência pelo professor, a quem eram recomendados, pelos inspetores escolares, os seguintes passos:

- a) Narrar à classe (sem ler) o enredo da lição; b) mandar um aluno reproduzir o exposto com o auxílio da memória; c) pedir a um aluno para ler um pequeno trecho; d) efetuar a leitura expressiva; e) aconselhar aos alunos seu estudo em casa; f) no dia seguinte, pedir para um aluno ler expressivamente; g) pedir a outro aluno que reproduza o conteúdo sem ler (CARNEIRO JÚNIOR *et al.* 1918, p.13-15, *apud* VIDAL, 2005, p.118).

Apesar de não utilizar sempre o mesmo texto para a *Leitura Compartilhada*, já que seu objetivo era o de ampliar o repertório de leituras e não de intensificar a leitura de um único texto, Verônica pedia que os textos fossem trazidos de casa ou, quando não, sorteava livros para serem levados e depois compartilhados

com a turma. Embora não tenha falado sobre ensaio dessas leituras, o fato de pedir que trouxessem ou levassem para casa, pressupunha, ao nosso ver, que os alunos lessem, ao menos uma vez, os textos a serem compartilhados. Além disso, mais uma vez notamos aqui a orientação sobre pedir ao aluno para falar sobre o conteúdo da leitura. Supomos assim que a *leitura em voz alta* e o *reconto da leitura* parecem estar historicamente relacionados na cultura escolar.

Bittencourt (1996) cita também como prática frequente em sala de aula, no século XIX, os eventos de leitura realizados pelo professor. Mais anteriormente, em 1886, é possível de se encontrar orientações dadas pelo reitor aos professores primários de Pas-de-Calais sobre a responsabilidade dos docentes em ler para os alunos e despertar neles o gosto pela leitura:

O professor consegue, sem dificuldade, despertar esse gosto pelos livros, fazendo ele próprio, de vez em quando, uma seção curta de leitura para toda a classe. Para tanto, ele escolhe uma obra atraente e lê, por um quarto de hora, no final de uma aula, duas ou três vezes por semana. Ele terá o cuidado de suspender a leitura num trecho conveniente, de modo a aguçar a curiosidade de seu auditório. Essas leituras devem ser feitas a título de recompensa, no final de uma seção em que os alunos tenham dado plena satisfação ao mestre. As crianças passam a interessar-se. Daí a escancarar-lhe as portas do armário-biblioteca não resta mais do que um passo fácil (*Bulletin l'Enseignement Primaire*, 1886 *apud* A. CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 379)

Isso nos faz refletir sobre os objetivos de Verônica que nos falou sobre seu desejo de contaminar a todos com a leitura e de instigar o uso do *Cantinho*. A professora do século XXI também utilizava o momento da *Leitura Compartilhada* para tentar encantar os seus alunos, reservando não o fim, mas um tempo do início de suas aulas para que a leitura acontecesse, ora realizada pelas crianças, ora por ela mesma. E, quando sua leitura era sobre um livro, como *Raul da Ferrugem Azul* (Ana Maria Machado, editora Salamandra), era realizada um pouco por dia, com o cuidado de suspender num trecho conveniente, a ser retomado num outro momento. E, ao escolher a leitura de obras do *Cantinho*, certamente Verônica pretendia que os alunos não “escancarassem as portas”, porque não haviam, mas desejava que buscassem com maior frequência a consulta de seus materiais.

4.2. Leituras Compartilhadas: uma análise da prática de letramento de ler em voz alta

Logo no primeiro contato que estabelecemos com Verônica, a professora, ao saber dos objetivos da pesquisa relacionados às práticas de letramento, nos falou empolgadamente sobre o *Cantinho da Leitura* e sobre a *Leitura Compartilhada*. Não foi necessário muito tempo para que pudéssemos notar a presença dessas práticas no cotidiano daquela comunidade de leitores. Como já relatamos anteriormente, o *Cantinho* permaneceu organizado na sala durante todos os dias em que estivemos na escola e a *Leitura Compartilhada* abria a maioria das aulas da professora Verônica. Como ela nos falou durante a entrevista, o *Cantinho* e a *Leitura Compartilhada* eram práticas relacionadas e tinham o mesmo objetivo: auxiliar na formação dos leitores daquela comunidade de 5º ano.

Pesquisadora Kaluana: *Por que ter o Cantinho da Leitura na sala de aula?*

Professora Verônica: *O objetivo meu, maior, foi da leitura em voz alta.*

Pesquisadora Kaluana: *O Cantinho da Leitura?*

Professora Verônica: *O Cantinho da Leitura! Pra que eles tivessem o hábito de ler, de pegar livros pra ler e ler em voz alta pra sala de aula. (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Verônica disponibilizava diariamente livros e outros materiais para leitura no *Cantinho*, mas acreditava que somente isso não era suficiente, então organizava todos os dias um momento da aula para que as leituras ou o reconto dos livros fossem realizados. É importante salientar, entretanto, que nem todas as leituras deste momento eram de materiais do *Cantinho*, pois havia espaço para outros textos trazidos de casa, produzidos pelos alunos e de materiais trazidos pela professora, conforme pode-se observar no Quadro 17.

Quadro 17. Mapa dos eventos da *Leitura Compartilhada*

Datas	Tempo de duração do evento	Acervo do Cantinho de Leitura	Leitor		Prática		Suporte	Título ou assunto	Estratégia docente
			Alunos	Professora	Leitura	Reconto			
05/08/2014	10m45s			X	X		Livro	Raul da Ferrugem Azul	Texto trazido pela professora.
06/08/2014	57m24s		X		X		Manuscrito	Produção dos alunos – Homenagem aos pais	Tarefa: produzir em casa um texto
			X		X		Manuscrito	O Macaco e o Coelho	Tarefa: trazer de casa um texto
			X		X		Revista Crescer	Tirinha: Cebolinha e o sono	Tarefa: trazer de casa um texto
		X	X		X		Livro	Juvenal e o Dragão	Tarefa: trazer de casa um texto
			X		X		Manuscrito retirado da internet	Cantiga: Jacaré	Tarefa: trazer de casa um texto
		X	X		X		Livro	Poesias: Bem-te-vi	Tarefa: trazer de casa um texto
			X		X		Livro didático	Texto de biologia: A reprodução das buchas	Tarefa: trazer de casa um texto
			X		X		Livro	Cascão e o Capitão feio	Tarefa: trazer de casa um texto
			X		X		Livro	A sombra da sucuri	Tarefa: trazer de casa um texto
08/08/2014							Não houve leitura		
12/08/2014	4m35s			X	X		Jornal	Reportagem: O dígito 9 nos números de celulares	Texto trazido pela professora.
13/08/2014	8m59s		X		X		Manuscrito	Produção dos alunos – Carta do Leitor	Tarefa: produzir em casa um texto
14/08/2014	26m57s		X		X		Manuscrito	Produção dos alunos – Opinião sobre o cerol/ Cartas do leitor	Tarefa: produzir em casa um texto
15/08/2014	15m45s		X		X		Manuscrito	Produção dos alunos – opinião sobre o cerol	Tarefa: produzir em casa um texto

				X	X		Livro	Raul da Ferrugem Azul	Texto trazido pela professora.
16/08/2014	14m20s		X		X		Manuscrito	Produção dos alunos – Carta do Leitor	Tarefa: produzir em casa um texto
			X		X		Livro	Moisés	Tarefa: trazer de casa um texto
				X	X		Livro	Raul da Ferrugem Azul	Texto trazido pela professora.
19/08/2014	8m38s	X	X			X	Livro	Juvenal e o Dragão	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	Felpe Filva	Sorteio de livros do Cantinho
20/08/2014	19m54s	X	X		X		Livro	Príncipe Pedro e o Ursinho	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	Lobo	Sorteio de livros do Cantinho
21/08/2014	21m35s		X	X	X		Folheto	Música sobre a dengue: Xô dengosa	Texto trazido pela professora.
				X	X		Livro	Raul da Ferrugem azul	Texto trazido pela professora.
22/08/2014	15m59s	X	X			X	Livro	A compoteira	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	A fantástica máquina dos bichos	Sorteio de livros do Cantinho
02/09/2014	1h03m31s			X	X		Jornal Todo Dia	Reportagem: País Independente	Texto trazido pela professora.
		X	X			X	Livro	O nome do filme é Amazônia	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	Cadê meu travesseiro	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	Sem referência do nome	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	O vestido Azul	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	Contos de sapos	Sorteio de livros do Cantinho
		X	X			X	Livro	E eles que não se amavam	Sorteio de livros do Cantinho
						X	X		Revista
05/09/2014	21m07s			X	X		Texto	História sobre a independência	Texto trazido pela professora.

				X	X		Livro	Faz muito tempo	Texto trazido pela professora.
06/09/2014	10m07s			X	X		Jornal	Reportagem sobre as comemorações da independência do Brasil.	Texto trazido pela professora.
09/09/2014	27m28s		X		X		Livro didático	Texto informativo sobre a escassez da água.	Texto trazido pela professora.

Podemos perceber, portanto, que 37,84% dos eventos estiveram relacionados ao *Cantinho da Leitura*, sendo a maior parte deles referentes aos sorteios promovidos por Verônica. Dentre os eventos relacionados ao Cantinho, apenas dois partiram da iniciativa das crianças, ambos no dia 06/08, em que Thomás trouxe para compartilhar o livro “Juvenal e o Dragão” e Jéssica leu para a sala as poesias do livro “Bem-te-vi”, os dois livros pertencentes ao acervo da sala.

É notável também que embora o *Cantinho* tivesse diversos gêneros em seu acervo, Verônica sorteava apenas livros de literatura o que reforça o valor atribuído pela docente ao gênero literário. Outro fator interessante é que, embora nos eventos da *Leitura Compartilhada*, 70,27% das práticas fossem de leitura, predominando sobre a prática do reconto (29,73%), os recontos estavam relacionados aos episódios de sorteio. Dessa forma, Verônica sorteava livros de literatura do *Cantinho* para serem lidos em casa e recontados aos colegas da sala. Levemos em conta que, como Verônica escolhia várias obras para serem lidas, a leitura em voz alta de todos os livros levaria muito tempo da aula, além de se tornar entediante aos ouvintes. Mas, além disso, percebemos que, o sorteio, embora favorecesse a leitura individual dos alunos em casa, parecia uma estratégia de divulgação do Cantinho, pois os leitores precisavam contar aos colegas, brevemente, os assuntos das obras.

Com relação aos materiais trazidos pelos alunos para leitura, percebemos uma diversidade de gêneros: fábula; tirinha; cantiga; religiosos; textos de livro didáticos e livros de literatura infantil e infanto-juvenil. Uma primeira análise nos remete aos tipos de materiais existentes na casa desses alunos.

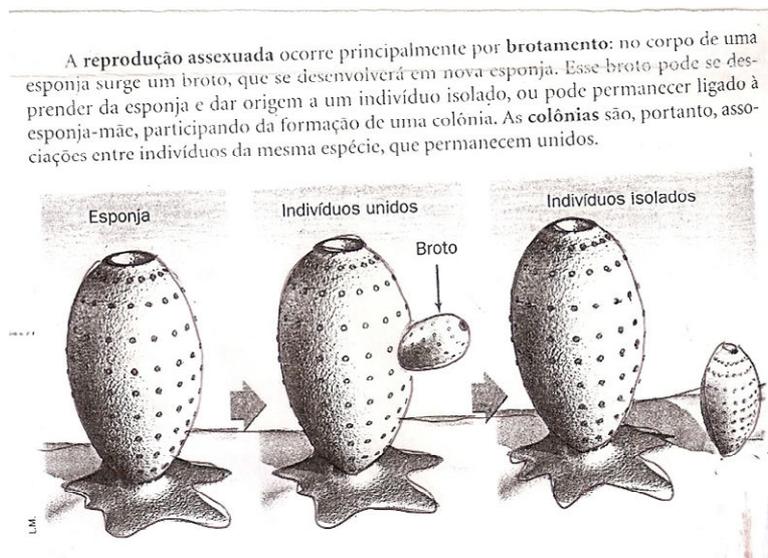
Leal (2005), ao analisar a prática de leitura diária de uma professora de educação infantil que foi surpreendida com materiais que seus alunos traziam de casa para serem lidos, argumenta que

muitas vezes nós subestimamos nossos alunos, quando dizemos que não podemos fazer tal solicitação em escolas públicas porque os alunos não dispõem de livros de literatura. Na verdade, em grande parte dos lares isso se confirma, mas, na medida em que um ou outro aluno traz esses livros, podemos verificar que existe a possibilidade, que não pode ser desperdiçada, de conhecermos melhor o que nossos alunos dispõem em casa ou em outros ambientes nos quais eles circulam, e que nós não sabemos (LEAL, 2005, p.78).

Verônica, ao possibilitar que eles trouxessem de casa os materiais para compartilhar com a turma estava valorizando a autonomia e as leituras que faziam parte do universo cultural de seus alunos. Tudo o que eles traziam para compartilhar era respeitado e ouvido pela professora e pela sala.

Para ilustrar este momento, escolhemos realizar uma breve análise do episódio do dia 06/08 em que Douglas trouxe de casa um texto retirado de um livro didático de biologia.

Figura 18. Texto trazido por aluno para o evento da *Leitura Compartilhada*



Quadro 18. Transcrição de episódio de aula (06/08/13)

Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Profª Verônica	qual que é o seu?	Verônica se aproxima do aluno que está em pé, diante dos outros que escutam sentados.
02	Douglas	é de um livro de biologia/do sétimo ano	Douglas fala em tom de voz baixo.
03		NOS::SA/ olha a fonte de onde ele tirou a- a leitura dele/ você tá sentado aqui/ querido?/ OLHA a fonte/ ele vai ler/ ele vai falar alto/	

		que ele falou só pra mim baixinho/ fala alto da onde você tirou esse/ essa história	
04	Douglas	de um livro de biologia do sétimo ano	Douglas repete em um tom de voz mais alto.
05	Profª Verônica	ah:: lá/ ele tá lá na frente ((rindo)) já ó::/ de um livro de bio::logia do sétimo ano	
06	Alunos		Algumas crianças dão risada
07	Profª Verônica	é uma delí::cia biologia/ vocês vão A::mar quando vocês tiverem no sétimo ano e estudarem biologia	
08	Aluno	o que que é biologia/ do sétimo ano?	
09	Alunos	(XXX)	
10	Profª Verônica	é dos animais/ da/do – do corpo huma::no/ né?/ então vai	
11	Douglas	é::/ a reprodução das buchas ((XXX))	
12	Profª Verônica	é a reprodução das BRUxas?	
13	Douglas	das BUchas	
14	Profª Verônica	ah/ da BUcha?	
15	Douglas	da BU::cha	
16	Profª Verônica	ah:: das BU::chas/ sabe bucha de tomar banho? / ah:: então/ as buchas de tomar banho/ aquelas buchas de tomar banho que - que as pessoas plantam e colhem as buchas/ alguém já viu esse tipo de bucha?	Verônica fala com Douglas e se dirige à sala para perguntar aos alunos.
17	Alunos	eu sei/ eu sei	Alguns alunos levantam a mão.
18	Profª Verônica	já?	
19	Marina	professora/ minha mãe tem isso	
20	Profª Verônica	sua mãe tem essas buchas?/ então vai/ lê alto pra todo mundo ouvir/ como que-que se reproduzem essas buchas	
21	Alunos	(XXX)	
22	Profª Verônica	é um texto ó::/ é um texto o que isso aqui?	
23	Aluno	é::/ biologia	
24	Aluno	informativo	
25	Profª Verônica	informati::vo/ isso mesmo/ é um texto informativo/ nós vamos ficar informado porque eu também não sei como é que é o desenvolvimento de uma bucha/ eu já compro ela pronta	
26	Aluno	você não sabe pró?	
27	Profª Verônica	não/ eu não sei como que faz	
28	Alunos	(XXX)	
29	Profª Verônica	e eu vou saber agora com a-a leitura do Douglas aí/ ó::/ uma curiosidade legal/ vai	A sala se silencia para ouvir a leitura de Douglas.
30	Douglas	a reprodução é as-se-xuada e ocorre principalmente por/ bro-ta-mento/ no cor-po de uma esponja/ surge um broto que se/ des- desenvolve/ desenvolverá em nova esponja/ esse broto pode se des-pren-der da esponja e da/ e da/ e dar óri-gem a um indivi/ indivi-duo/ s- isolado/ ou/ pode permanecer ligado a esponja mãe/par-ti-ci-pando da formação de uma/ co – lônia: as colônias são por-portanto/ portanto os::/ ossociação entre du-as/ duas da mesma espécie que permanecem unidos	Douglas segura o papel com as duas mãos e realiza a leitura. Verônica continua de pé, ao seu lado.
31	Profª Verônica	tá:: / o que que você entendeu pra você falar pra nós/ pode mostrar a foto pra eles/ da esponja como que é	

32	Alunos	(XXX)	
33	Profª Verônica	essa daqui é a:./ a esponja	Verônica pega o papel e levanta pra sala, colocando o dedo sobre as figuras.
34	Aluno	parece um peixe	
35	Profª Verônica	essa é a esponja/ e essa é aqui?	
36	Douglas	essa é a esponja/ essa aqui é o broto	
37	Profª Verônica	essa é o broto/ ó:: lá/ ó	
38	Douglas	e depois o broto vira indi-víduos solitário	
39	Profª Verônica	ó::lá/ o broto/ o broto sai da esponja/ ó/ e ele vira indivíduo?	
40	Douglas	(XXX)	
41	Profª Verônica	ahn?/ indivíduo o que?	
42	Douglas	isolado	
43	Profª Verônica	isolado/ ah lá/ e aí depois essa esponja vai pras indústrias/ as indústrias é/ fazem as embalagens e vai pro mercado	Verônica devolve o texto para o Douglas.
44	Douglas	(XXX) tipo assim/ lá no sítio tinha/ aí ficava nascendo/ e já caía/ nós descascava e já (XXX)	
45	Profª Verônica	então você conhece pessoalmente isso aí?	
46	Aluno	eu também	
47	Douglas	lá no sítio tinha um monte assim	
48	Caio	ô professora	
49	Profª Verônica	que legal hein	
50	Caio	ô professora o Diego morava perto da casa da minha avó	
51	Profª Verônica	é?/	
52	Caio	Ele morava perto da minha avó	
53	Profª Verônica	muito bem/ Douglas/ ótimo o seu texto	

A escolha de Douglas nos revela, entre outras coisas, que era permitido naquele momento a leitura de um texto de livro didático. Não sabemos se outras crianças já haviam realizado outras leituras semelhantes neste evento de letramento, mas percebemos, pela diversidade de materiais trazidos naquele dia pelos alunos que o pedido da professora não havia sido direcionado: Verônica pediu que trouxessem um texto para ser lido aos colegas e a comunidade legitimava o texto de livro didático como relevante a ser compartilhado. No entanto, quando Verônica perguntou à Douglas qual era o seu texto (turno 01), o aluno respondeu em tom de voz baixa (turno 02). Podemos supor que estivesse acanhado, talvez por estar falando em público ou por não saber se o texto que escolhera seria interessante. A docente, por sua vez, valorizou a sua escolha, principalmente a fonte de onde ele havia retirado o texto, por ser de um livro de biologia para crianças com idade mais elevada e, ao pedir que ele repetisse, em tom de voz mais alto para os colegas (turno 03), Douglas explicou, de forma mais segura e confiante que tratava-se de um livro de biologia do sétimo ano.

Percebemos também um esforço constante da professora em contextualizar o assunto a partir das vivências das crianças; em diversos momentos ela se dirigia à sala, fazendo perguntas sobre o que sabiam do tema (ver turno 16) e ouvindo os comentários realizados. Além disso, Verônica falou sobre o gênero do texto que estavam lendo, demonstrando a partir de si própria, a função social daquele texto. De acordo com ela, nunca ouvira falar sobre a reprodução das buchas e naquele instante poderia aprender mais sobre o assunto, ficando informada (ver turno 25).

De acordo com Batista (2011, p.11), a compreensão de textos “resulta de um trabalho ativo do leitor” que precisa, por sua vez, utilizar um conjunto de saberes

- (i) O conhecimento prévio e a habilidade de construí-lo, nas situações em que não se compreendem textos ou passagens de textos;
- (ii) As habilidades de fluência em leitura, por meio das quais o leitor processa com rapidez e adequação a informação gráfica ou visual;
- (iii) As estratégias e habilidades de compreensão leitora, por meio das quais o leitor busca alcançar os propósitos que o orientaram em direção ao texto (como, por exemplo, estudar, informar-se, buscar um dado específico, divertir-se, agir).

Durante este evento de letramento Verônica compartilhava com os alunos um percurso de leitura. Como observa-se no episódio do dia 06/08, ao conversar inicialmente sobre o assunto do texto, levava os alunos a pensarem sobre o que sabiam sobre as buchas, discutindo também sobre o gênero. Ao retomar esses conhecimentos prévios, evidenciava o quanto eram importantes para que a compreensão do texto. A partir disso, iniciou-se a leitura em voz alta. Douglas demonstrou insegurança na leitura de algumas palavras, principalmente daquelas que provavelmente não lhe eram familiares como *assexuada*, *brotamento*, *indivíduo*. No entanto, a leitura não fora interrompida e/ou desprezada por tratar-se de um texto talvez complexo para a série em questão. Este momento, como já dissemos, também era concebido pela professora como necessário à aprendizagem da leitura fluente. Assim, além de compartilhar com a sala novos conhecimentos acerca de um tema e estratégias de leitura, a *Leitura Compartilhada* também era um momento de praticar a leitura em voz alta.

Batista (2011, p.15) argumenta que há poucas pesquisas sobre o desenvolvimento da fluência em escolas brasileiras e que este aspecto da formação dos leitores é muito importante pois

quando o leitor lê com muito esforço, decodificando palavras e prestando atenção em cada uma das letras (ou mesmo em unidades superiores, como sílabas e palavras), sobrecarrega seu cérebro, impedindo a que se volte para a compreensão do que está lendo.

Por isso, o exercício da leitura em voz alta é crucial para que o aluno desenvolva o léxico ortográfico e vá adquirindo a capacidade de identificar palavras com automatismo. O pesquisador defende que para isso, é imprescindível a leitura extensiva de textos, de sentenças e frases, associadas a (i) “exploração sistemática das relações entre letras e sons” e a (ii) busca de articulação entre procedimentos como ter um leitor fluente que possa atuar como modelo, lendo em voz alta; que possa dar suporte a leitura do aluno enquanto ele estiver lendo e promover momentos para que aconteça a leitura repetida de um mesmo texto, a leitura em voz alta deste texto para a turma e a “leitura atenta e dirigida de frases sintática e semanticamente adequadas” (BATISTA, 2011, p.15).

Durante a *Leitura Compartilhada*, a professora parecia agir na tentativa de se dispor como modelo, lendo em 29,73% dos eventos mas, mais ainda proporcionando a oportunidade para que os alunos lessem (40,54%). Ao ficar ao lado das crianças, Verônica ouvia a leitura e oferecia o suporte, ajudando o leitor quando achava pertinente, além de estabelecer relações entre o leitor e a sala para que os alunos não se dispersassem e compreendessem a leitura. Ao fim da leitura de Diego, podemos perceber, por exemplo, que Verônica o ajudou a retomar o texto, de maneira breve, tentando garantir que algumas informações fossem apropriadas e envolvendo a sala naquele momento de retomada. Porém, é bem provável que a docente não possuía maiores informações sobre o assunto para possibilitar grandes aprofundamentos, atentando-se apenas a sequência das informações.

Em suma, o evento de letramento da *Leitura Compartilhada* dividia-se entre leituras realizadas pela professora (29,73%); leitura realizadas pelos alunos (43,23%) e reconto de obras lidas em casa (29,73%). As leituras realizadas pelos alunos, por sua vez, eram ora de materiais escolhidos pela professora (12,5%), materiais escolhidos pelos alunos (56,25%) e materiais elaborados pelos alunos (25%).

Dentre os materiais elaborados pelos alunos, presenciamos três propostas de produção de textos que foram trazidos pelas crianças, a pedido da professora, para serem socializados com a sala: homenagem aos pais, carta do leitor sobre reportagens lidas em aula e um texto com a opinião das crianças e da família sobre o uso do cerol, referente a uma palestra assistida no dia 13/08 pelos alunos.

Quadro 19. Propostas de produção de texto socializadas na *Leitura Compartilhada*

Data	Proposta	Nº de crianças participantes
06/08	Homenagem aos pais	8
13/08	Carta do leitor	2
14/08	Carta do leitor	6
	Opinião sobre o uso do cerol	5
15/08	Opinião sobre o uso do cerol	1
16/08	Carta do leitor	1

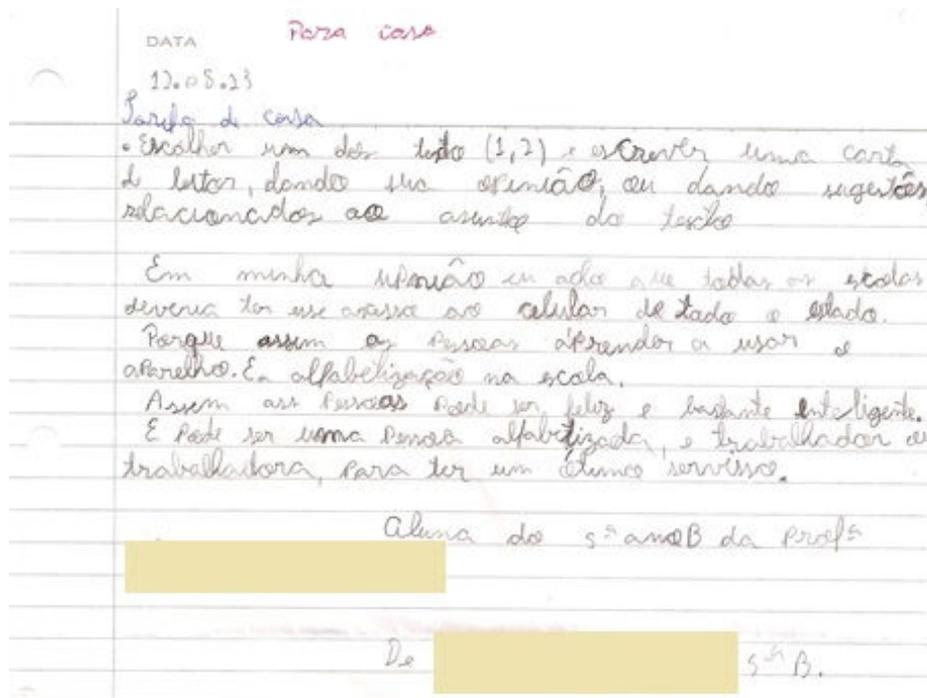
Embora as tarefas tenham sido pedidas em dias específicos, alguns alunos traziam-nas em prazos diferentes e Verônica permitia que socializassem os textos produzidos. Vale ressaltar porém que embora as tarefas fossem enviadas para todos os alunos, não eram todos que realizavam.

De acordo com Batista (2011, p.10)

pesquisas indicam que as propostas de produção de textos que têm maior impacto sobre o aprendizado são aquelas que são realizadas em contextos comunicativos reais, em situações efetivas de uso da língua escrita, em que os alunos têm algo a dizer, têm de fato um público-leitor e têm um propósito que os leva a escrever.

Embora a carta do leitor não fosse publicada em nenhum jornal ou revista, percebemos que Verônica tentava fazer do momento da *Leitura Compartilhada* também uma situação real de comunicação, em que as produções seriam ouvidas por todos da sala e, em algumas situações inclusive comentadas. Talvez fosse esse um dos motivos que motivassem os alunos a trazerem os textos para socializarem, mesmo quando a data da tarefa já havia passado.

Figura 19. Produção de texto realizada por aluna e socializada no evento da *Leitura Compartilhada*



Batista (2011, p.12) discute a importância da consciência do professor enquanto mediador entre as crianças e o mundo da escrita. Segundo ele

quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor, capaz de dar suporte ao aprendizado dos alunos, lendo e explicando textos em voz alta, apresentando como se planeja e se produz um texto, explicitando o modo de funcionamento dos textos que se leem, seus objetivos, suas condições de produção, seu modo de circulação, seus suportes, de modo a modelar o comportamento leitor de seus alunos.

Verônica, ao nosso ver, tinha consciência desse papel, pois reservava um momento da aula especialmente para o trabalho com a leitura. Como observa-se no quadro, o tempo dedicado para este evento variava, chegando a atingir até uma hora da aula. Durante a entrevista, a docente nos falou que no início de sua prática somente ela lia para os alunos. Conforme discutimos no capítulo anterior, essa prática apresenta diversas relações com o curso do PROFA. Porém, Verônica nos contou que com o passar do tempo, ela foi se atentando a importância de colocar os alunos para lerem também. Assim, aluno e professora passaram a se revezar nas leituras diárias.

Professora Verônica: No começo da aula, leio diversos tipos de textos/ não sempre ler o mesmo/ só um tipo/ né? /ler um jornal/ ler uma revista/ ler um livro paradidático/ ler um livro informativo/ então eu sempre tinha/ e este ano eu, eu tive a necessidade de fazer com que eles lessem muito/ até o ano passado/ eu lia mais/ eu era mais a leitora da sala.

Pesquisadora Kaluana: hu-hum.

Professora Verônica: *entendeu? /no terceiro ano mesmo/ eles liam pouco pra mim lá na frente.*

Pesquisadora Kaluana: *sei.*

Professora Verônica: *aí esse ano eu percebi que/ que conversando com uma colega minha/ ela falou pra mim assim/ “eu colocava muito pra ler/ eles pra ler/ e faça isso que você vê como que eles melhoram na leitura”/ essa leitura engasgada que você tá percebendo/ por que eu comecei o ano/ mandava eles lê/ nossa/ muita engasgadinha assim/ a leitura/ pausadamente/ assim/ sabe? (Entrevista realizada em 06 de novembro de 2013)*

Enquanto lecionava para o terceiro ano, Verônica parecia não se preocupar tanto com a leitura em voz alta. Como nos disse “*no terceiro ano mesmo/ eles liam pouco pra mim lá na frente*”. Possivelmente porque nessa fase da escolarização as preocupações estejam mais relacionadas ao início da alfabetização e não com a fluência da leitura. Porém, ao iniciar o trabalho com o 5º ano, a leitura pausada incomodava a professora, o que nos leva a perceber que suas expectativas para esta série incluíam a leitura fluente e expressiva. Significados que eram partilhados naquela comunidade de leitores.

Com relação às leituras que escolhia para realizar, percebemos, na entrevista e nas aulas, uma preocupação em trazer uma variedade de textos e gêneros. Durante as aulas observadas, foram compartilhadas a leitura de livros de literatura infanto-juvenil, de reportagem, leituras de entretenimento (teste) e música. Portanto, nota-se que Verônica acreditava na importância de possibilitar o contato das crianças com diferentes textos que, por sua vez, suscitam formas diferentes de ler. Além disso, ao possibilitar o contato com diferentes textos, tanto em suas leituras quanto nas leituras realizadas por eles, a professora elaborava um *quadro de referências*, muito importante para a formação dos leitores (BATISTA, 2011, p.14).

Segundo o pesquisador

trata-se daquele conjunto de experiências, de outras leituras, de significados e representações, categorias e relações que constituem aquilo que se designa conhecimento de mundo. Esse conhecimento, ao ser ativado na leitura de um texto, constitui uma espécie de “rede” (como as de pesca) que permite produzir a compreensão, mas (diferente das redes de pesca) que é ele mesmo alterado pela compreensão que, ao trazer novos significados, experiências e conceitos, resulta em aprendizado.

Nesse sentido, através deste evento de letramento, Verônica possibilitava que os alunos tivessem contato com diferentes gêneros discursivos, discutissem uma variedade de assuntos, divulgassem a prática da leitura e desenvolvessem a leitura fluente, através da prática de ler em voz alta.

Para ampliar as nossas discussões, escolhemos um dos eventos em que Verônica leu para a sala. O episódio aconteceu no dia 15 de agosto de 2013. Neste dia, Verônica deu continuidade a leitura de um dos capítulos do livro “Raul da Ferrugem Azul” (Ana Maria Machado):

Quadro 20. Transcrição de episódio de aula (15/08/2013)

Turnos	Participantes	Discurso	Aspectos extraverbais/ comentários da pesquisadora
01	Prof ^a Verônica	vamos lá::	Verônica pega o livro na sua mesa e vai até a frente da lousa.
02	Alunos	(XXX)	
03	Prof ^a Verônica	vocês lembram em que capítulo que nós paramos?	
04	Aluno	nã::o	
05	Aluna 1	capítulo qua::tro	Algumas crianças falam juntas
06	Prof ^a Verônica	nós paramos no capítulo quatro?	Folheando o livro.
07	Marcos	as manchas se espalharam (XXX)	
08	Prof ^a Verônica	tá	
09	Caio	não/ é do velho da montanha	
10	Prof ^a Verônica	e vocês lembram o que-que/ o que que falam	
11	Aluno 1	do velho da montanha (XXX)	
12	Prof ^a Verônica	ahn?	
13	Aluno	do velho da montanha/ prô	
14	Prof ^a Verônica	é isso mesmo/ ó/ vocês tem boa memória hein	
15	Aluno 2	prô	
16	Prof ^a Verônica	o que nós vamos ler hoje é a história do velho da montanha	
17	Gustavo	ó, mas nós já leu isso daí já prô	
18	Alunos	(XXX)	Rebeca se levanta e entrega para a professora uma folha e vai se sentar. Trata-se do texto que ela produziu em casa sobre o uso do cerol.
19	Prof ^a Verônica	você quer ler do cerol?	A professora pergunta para a aluna se ela vai querer ler a sua produção.
20	Alunos	lê/ lê	
21	Rebeca	não ?	
22	Prof ^a Verônica	lê pra gente/ Rebeca	
23	Alunos	(XXX)	
24	Prof ^a Verônica	ahn?	
25	Alunos	(XXX)	

26	Profª Verônica	não quer mesmo?	
27	Aluno 2	lê Rebeca	
28	Profª Verônica	eu vou/ eu vou fazer a correção aqui/ depois você cola no caderno/.../ tá?	Verônica fala para Rebeca. olhando para Rebeca.
29	Alunos	(XXX)	Alunos conversam.
30	Profª Verônica	vamos lá	Dirige-se a sala novamente.
31	Aluno	ô louco o Vicente leu e você não	Douglas fala para Rebeca.
32	Profª Verônica	ó	
33	Alunos	(XXX)	
34	Profª Verônica	então o livro conta a histó:ria/ você lembra desse livro aqui/ Paulo?/ qual é a história dele?	Verônica caminha em direção ao Paulo que se senta na última carteira de uma das fileiras.
35	Paulo	(XXX)	
36	Profª Verônica	você lembra?	
37	Paulo	(XXX)	
38	Profª Verônica	ahn?/ manchas né?	
39	Paulo	(XXX)	
40	Profª Verônica	tipo ferru:gem/ ahn?/ só?	
41	Paulo	(XXX)	
42	Profª Verônica	tá/ ó/ e a história se passa na onde assim?/ onde que a história se/ se passa?	
43	Paulo	(XXX)	
44	Profª Verônica	que ambiente?	
45	Paulo	(XXX)	
46	Profª Verônica	na escola?/ o que mais/ que outro lugar?	Caminha de volta para lousa.
47	Aluno	na ca::sa	
48	Profª Verônica	na casa dele/ na esco::la/ né/ com os amigos/ é::/ e ele assim/	
49	Caio	só bate na pessoa que é do tamanho dele	
50	Profª Verônica	é/ ele não gosta de injustiça né?/ ele não gosta que as pessoas ficam batendo na ou::tra né?/ fica xingando/ não é verdade?	
51	Alunos	(XXX)	
52	Profª Verônica	então vamos lá ó/ é::/ o capítulo quatro /.../ então/ deixa eu ver aqui/ aqui/ a história do velho da montanha/ essa nós já lemos/ não já?	Procura no livro a página que será lida.
53	Caio	já::/ eu lembro	
54	Aluno	eu lembro	
55	Profª Verônica	o que que falava aqui/ nessa parte aqui?	
56	Caio	a empregada falou (xxx)	
57	Marcos	ele terminou inteiro?	Marcos fala para Caio.
58	Caio	a empregada falou que tinha um (xxx)	
59	Profª Verônica	que tinha um velho	
60	Aluna	que tava um velho lá	
61	Profª Verônica	que aquele velho ia ajudar ele a resolver as manchas?	
62	Aluna	é	

63	Profª Verônica	tá/ então nós vamos falar hoje sobre uma menina de briga/ capítulo cinco/ é isso?	
64	Aluno 1	yes	
65	Aluno 2	de briga	
66	Profª Verônica	uma menina de briga/ olha lá/ olha lá a ilustração	
67	Aluno 1	cadê ela?	
68	Profª Verônica	senta lá meninas	Se referindo a Rebeca e Gabriela que estavam de pé.
69	Aluno 1	ah lá	
70	Alunos	meni::na::s	Caio fala olhando para Rebeca e Gabriela que estavam em pé.
71	Profª Verônica	<i>no dia seguinte saiu de casa como se fosse para a escola/ mas já com os planos feitos/ deixou os cadernos com o jornaleiro/ guarda pra mim/ está bem?/ quero fazer uma surpresa para minha mãe/ e tenho que cuidar/cuidar de tudo enquanto ela pensa que estou na aula/ bem/ por aí tudo certo/ com o dinheiro da merenda/ pagava a passagem do ônibus até a boca da favela/ onde será que ele estava indo?</i>	Verônica lê em pé, diante dos alunos, na frente da lousa. Após ler um trecho, fazia algumas perguntas.
72	Aluno 2	na favela	
73	Alunos	(XXX)	
74	Profª Verônica	estava indo lá no velho da montanha?/ será?	
75	Aluno 2	é/ isso	
76	Alunos	(XXX)	
77	Profª Verônica	vamos lá ver então/ se a gente descobre alguma coisa/ com as explicações de tita/ chegava lá/ na subida era só perguntar a alguém/ todo mundo conhecia o preto velho/ presta atenção juan e iago/ tá/ quando é hora da leitura / tem que prestar atenção/ sem conversar!.../ enquanto o ônibus corria/ Raul ia pensando/ e se descobrissem que ele estava matando aula?/ nunca tinha feito isso na vida/	
78	Caio	eu já	
79	Profª Verônica	<i>ainda por cima/ mentindo/ mas/ ora bolas/ se ele pedisse/ sabia que não deixavam/ e tinha que descobrir o mistério/ discutir o assunto/ fazer alguma coisa / vencer a ferrugem/ isso era o mais importante de tudo/ e se acontecesse alguma coisa?/ tita sabia onde ele estava/ não sabia porque/ mas sabia que ele ia lá/e de qualquer jeito era um impulso muito forte/ uma certeza muito grande/ ele tinha que ir!.../ saltou do ônibus/ andou dois quarteirões/ e começou a subir o morro!../ primeiro olhou para a frente/ a fileira de degraus pelo meio dos barracos/ depois olhou para baixo/ para o chão cheirando mal/ cheiro de água suja/ lama/ lixo/ depois olhou bem para o alto e viu uma porção de pipas/ olha lá as pipas hein/</i>	
80	Aluno	hu-hum	
81	Profª Verônica	<i>viu uma porção de pipas no céu azul/ foi subindo devagar e olhando para frente/ para baixo e para o alto/ meio cansado parou um pouco e ficou reparando as pipas lá em cima/ uma porção/ coloridas e dançarinas/ balançando pra lá e pra cá/ bem perto viu a garotada na maior animação/ disputando/ competindo/ de repente foi uma confusão/ o menorzinho de todos/ devia ter uns seis anos mais ou menos/ punha a boca no mundo aos berros/ e bem atrás de Raul/ uma voz de menina começou a gritar/ vocês são mesmo uns covardes/</i>	Ao ler as falas dos personagens (sublinhadas), Verônica mudava a entonação da leitura, diferenciando da voz do narrador.

		<i>aproveitam que o Beto é pequenininho para roubar a pipa dele/ mas não vai ficar assim não/ estão sabendo?/ vocês vão ver só o que eu vou aprontar/ a menina estava falando pra eles</i>	
82		e é assim mesmo	
83		é assim mesmo que acontece/ gente?	
84		é::	
85		<i>ah lá/ os outros acharam graça/ tá zangadinha é?/ deixa disso/ não se mete não/ fica de fora/ em briga de homem mulher não se mete</i>	
86		(XXX)	
87		<i>mas a menina era enfezadinha/ quem escolhe as minhas brigas sou eu/ disse ela/ um grandalhão ainda disse/ cala a boca/ e ela/ cala a boca já morreu</i>	
88		[quem manda na minha boca sou eu]	Alunos façam ao mesmo tempo que a professora.
89		<i>quem manda aqui::</i>	
90		sou e::u	
91		<i>sou eu/ olha lá eles brigando ó/ olha ela brava com o dedinho aqui ó/ apontando assim o dedinho ó</i>	
92		ai/ de longe parecia um cachorro	
93		risos	
94		parecia um cachorro	
95		dá uma olhada/ ela apontando com o dedo brava assim ó/ ah lá	
96		<i>Raul estava começando a ficar preocupado e talvez até se metesse também na discussão/ mas os meninos resolveram ir embora/ correndo atrás de outra pipa/ Raul andou em direção a menina que consolava o garoto pequeno/ Beto/ chorar não adianta/ tem é que se defender/ dar bronca/ brigar/ mas eles são maiores do que eu/ eu vou apanhar/ sei lá Beto/ não precisa ser briga de bater e de apanhar/ mas se a gente for ficar a vida inteira esperando alguém do tamanho exato para brigar/ não briga nunca/ e todo mundo manda na gente/ nem toda briga minha é de bater não/ mas eu não aguento é ficar calada sem ficar/ sem ficar sem fazer nada/ quando uma coisa não está certa/ e já reparando na presença de Raul completou/ desaforo pra casa eu não levo/ pelo menos assim não fico enferrujada como muita gente por aqui/ ela disse assim</i>	
97		coitado	
98		então o que quis dizer aqui né	Com o livro fechado, mas ainda nas mãos, a professora inicia algumas discussões sobre a leitura.
99		por isso que ele tá enferrujando	
100		vocês tem todo o direito de buscar seus direitos/ seus deveres/ mas não na base da pancada/ né?/ mas sim na-na-na forma do que?	
101		(XXX)	
102		do diálogo/ da conversa/ né?/ não adianta ninguém ficar apontando umas coisas pra você e você calado/ você não concorda com aquilo/ você fica calado/ então o que que você tem que fazer?/ você tem que brigar com o que?/ com as palavras/.../ não é?/ você fala uma coisa/ eu falo outra/ você fala uma coisa/ não preciso ficar te batendo/ te empurrando/ né?/ dando palmadas/ dando socos/	
103		dando bolacha	

104		então a gente pode assim/ resolver a situação na base da /.../ conversa/ o que que vocês acham?	
105		é	
106		é bom	
107		vocês fazem isso?	
108		muita gente vai por briga	
109		you faz isso Vicente?/ quando você/ quando você quer alguma coisa/ quando (xxx)/ qual é a sua primeira atitude?/ você tenta conversar ou você vai na (xxx)	Caminha em direção do Vicente.
110		(XXX)	
111		deixa ele falar/ vocês estão falando por ele	
112		(XXX)	
113		qual é a sua atitude? / o que que você acha?	
114		(XXX)	
115		a atitude correta é conversar/ mas você faz isso/ ou não?	
116	gabriel	não	
117		shiu/ seja sincero/ shiu	
118		aquele dia lá jogando futebol ele (XXX)	
119		eu faço agora (XXX)	
120		antes não/ olha	
121		é verdade/ o Vicente melhorou muito	
122		ah lá/ olha aqui o que os seus amigos estão falando de você Vicente/ que você melhorou.../ muito/ que antes você já chegava já	
123		empurrando	
124		né?/ no soco/ e agora você tá mais o que?	
125		da hora	
126		tá da hora?	
127		tá da hora	
128		(XXX)	
129		ah lá/ vocês gostam do seus amigos/ do amigo vicente então?	
130		(XXX)	
131		que legal né/ ouvir isso Vicente?/ é legal né? todo mundo gostando da gente/ das nossas atitudes/ né?/ e a menininha aqui ó ela assim/ ela não bateu em ninguém/ bateu?	
132		não::o	
133		não/ só que ela deu o recado dela pra aqueles grandões né/ ela deu o recado dela/ viu/ vocês não tem vergonha de vocês brigarem com uma pessoa menor que vocês/ o Beto é menorzinho/ vocês vão lá/ catou a pipa do Beto/ então ela-ela deu o recado dela/ não deu?	Volta para próximo da lousa.
134		deu	
135		ela deu só que /.../ ela não deu com tapa em ninguém / nem soco em ninguém/ ela simplesmente deu o recado dela através do que/ da fala/ do diálogo/	
136		conversa	
137		e é isso que vocês tem que aprender a fazer/ tudo o que vocês querem tem que ir atrás dos seus direitos/ mas através do diálogo/ não é verdade?/ então vamos lá/ pega lá então o caderninho de matemática	

Antes de iniciar as leituras, Verônica sempre tentava envolver os alunos na tarefa que se iniciaria. Retomando a história, a professora propunha que os alunos

se lembrassem da última leitura, fazendo uso da intercontextualidade (BLOOME et al 2010). E, para isso, percebemos que os alunos estabeleciam um processo de negociação (ver por exemplo os turnos 07, 09, 17), discutindo entre si sobre aspectos da história que lhe vinham a memória. No turno 14, Verônica valorizou o esforço dos alunos envolvidos, dizendo que possuíam “boa memória”, compartilhando com a aquela comunidade que essa habilidade era importante para o processo de leitura e compreensão.

Antes de iniciar a leitura, Verônica foi surpreendida por Rebeca (turno 18) que lhe entregou a tarefa solicitada no dia 13/08. Como já discutimos, Verônica aceitava as tarefas fora do prazo e respeitava o desejo dos alunos em participar ou não dos eventos da leitura em voz alta. Depois de conversar com a aluna, a professora retomou a leitura do livro. No turno 34, notamos que ela convidou um aluno específico, o Paulo, para falar sobre o que lembrava do livro. A partir dessa “preparação” para iniciar a leitura, percebemos o quanto isso era considerado importante para a professora. Paulo sentava-se nos fundos da sala. De acordo com a professora era um aluno que apresentava grandes dificuldades na leitura e compreensão dos textos. Porém, durante o período que permanecemos na sala, notamos que Paulo utilizava com frequência o *Cantinho da Leitura*, lendo no próprio espaço e levando materiais para sua mesa. A professora talvez tenha resolvido convidá-lo para ajudá-la na contextualização da leitura devido a suas dificuldades de interpretação, fazendo-o pensar sobre o que lembrava e, ao mesmo tempo, exigindo que nesta leitura estivesse atento, pois poderia ser convidado novamente a falar. Não conseguimos identificar as respostas do aluno, pois o gravador estava distante de sua mesa, mas é possível perceber que Verônica repetia suas respostas em tom de voz alto, possibilitando que toda a sala o ouvisse (turnos 38, 40 e 46). É relevante destacar também quais aspectos são julgados pela docente como importantes para o início da leitura: o assunto principal (a ferrugem); onde se passa a história (escola, a casa) e as características do personagem principal.

Antes de iniciar a leitura, Verônica pediu que Rebeca e Gabriela se sentassem. Compartilhando com a sala mais uma regra do evento: estar sentado para ouvir a leitura de quem estava de pé.

A leitura de Verônica era clara, feita com calma e com entonações. Nos momentos em que lia as falas dos personagens, a professora mudava o tom de voz,

mostrando para os alunos como esperava que eles também realizassem a leitura em voz alta.

Batista (2011, p.15) ao discutir sobre a fluência em leitura, destaca que é fundamental que o aluno

seja capaz de realizar uma leitura expressiva, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas (KUNH e RASINSKI, 2007).

Portanto, é de extrema importância que o professor atue como um suporte à leitura do aluno, conforme já discutimos, lendo em voz alta o texto, “chamando atenção para os elementos prosódicos e para os sinais de pontuação que em parte os evidenciam para os leitores” (BATISTA, 2011, p.15). Nessas leituras diárias, Verônica, aos poucos, mostrava aos alunos o valor dessa leitura expressiva para a compreensão dos textos.

Durante o evento, percebemos algumas pausas da professora para falar sobre a história. No turno 71, Verônica leu o parágrafo e fez uma pergunta para a turma sobre o assunto que estava sendo abordado:

no dia seguinte saiu de casa como se fosse para a escola/ mas já com os planos feitos/ deixou os cadernos com o jornaleiro/ guarda pra mim/ está bem?/ quero fazer uma surpresa para minha mãe/ e tenho que cuidar/cuidar de tudo enquanto ela pensa que estou na aula/ bem/ por aí tudo certo/ com o dinheiro da merenda/ pagava a passagem do ônibus até a boca da favela/ onde será que ele estava indo?.

Notamos que a primeira resposta dada pelo Aluno 2, que respondeu “na favela”, não foi considerada válida pela professora que deu outra resposta aos alunos, em tom de pergunta. Ela disse “estava indo no velho da montanha?/ será?”. Na sequência, Verônica disse “vamos lá ver então/ se a gente descobre alguma coisa”, demonstrando aos alunos que as informações estavam no texto, que era preciso atenção ao que estavam ouvindo.

Ao nosso ver, essa estratégia também era uma forma de manter a sala atenta, pois ao questioná-los sobre a história, possibilitava que os alunos participassem, se envolvessem. Nos turnos 79, 81 e 91, Verônica fez alguns comentários ao encerrar os turnos e, embora neste evento não houvesse tantas interrupções para discutirem sobre os significados da leitura, observamos com frequência essa prática da professora de discutir o conteúdo lido. Durante o evento de letramento da *Leitura Compartilhada* era comum Verônica interromper a leitura para questionamentos e discussões, principalmente quando os alunos eram os leitores.

Conforme defende Batista (2011, p.19) as perguntas durante o texto é também uma estratégia importante para a formação dos leitores. Em suas palavras

as perguntas feitas pelo professor (e que constituem sua forma de intervenção pedagógica, seja explorando o conteúdo, seja explorando estratégias) devem ser feitas durante a leitura do texto e não, como estamos mais habituados, após a leitura, como ocorre nas propostas de “estudo do texto” de livros didáticos. Quer dizer, a intervenção do professor deve ocorrer no tempo real da leitura do aluno, portanto, enquanto o aluno lê o texto para, de fato, permitir o desenvolvimento da compreensão (BLOCK E PRESSLEY, 2007, p.352).

Consideremos, portanto, que apesar de levar as discussões mais a questões superficiais, sem promover grandes aprofundamentos, a professora acreditava que discutir a leitura durante o evento fazia parte de seu papel enquanto agente de letramento.

Ao final do texto, a professora conversou com os alunos sobre a importância do diálogo na luta dos direitos individuais. Percebemos que o foco da discussão estava relacionado aos valores que ela julgava importante para o grupo. Retomando o que já discutimos neste capítulo, notamos a presença da *relação escolar com a leitura* (BATISTA, 2011) que historicamente é marcada pela busca de ensinamentos ocultos no texto, principalmente morais.

Para falar sobre as brigas, a professora estabeleceu um diálogo com Vicente, provavelmente por ser um aluno que se envolvia com frequência em situações de conflito, fato confirmado pela sala. Como durante a discussão os alunos apontaram que o comportamento de Vicente havia melhorado, Verônica teceu elogios ao garoto, reforçando o comportamento positivo que esperava dele: saber resolver os conflitos utilizando o diálogo.

Assim, embora o assunto principal do livro era o fato de Raul, o personagem principal, não conseguir expressar os seus sentimentos, problemas e opiniões, guardando todas elas para si, o que estava lhe fazendo mal, Verônica se apropriou naquele momento do episódio da briga, pois considerava um assunto pertinente para a comunidade.

Em suma, a *Leitura Compartilhada* caracterizava-se como uma atividade permanente que instituiu na comunidade de leitores a importância de ler em voz alta e com fluência. Através desta prática de letramento, Verônica estabelecia relações com o *Cantinho*, pois divulgava os materiais daquele espaço, promovendo a circulação das obras e instigando novos leitores a se interessarem pelas leituras.

Constituída historicamente, a prática de se ler em voz alta na escola trouxe consigo formas de ler: em pé, diante dos alunos, com o livro diante dos olhos. Além disso, nota-se uma relação entre a leitura em voz alta e a prática do reconto.

Percebemos que Verônica considerava importante valorizar as leituras trazidas do âmbito familiar, bem como a diversidade de textos ao ler para os alunos. Porém, quando escolhia algo para que eles lessem em casa e socializassem com os amigos, priorizava leituras literárias.

Consciente de sua responsabilidade enquanto agente de letramento, colocava-se sempre ao lado dos alunos, demonstrando os percursos que julgava adequados para a compreensão e, embora lesse para os alunos, na maioria das vezes eram eles os leitores. Outro significado sobre a leitura compartilhado nestes eventos era a possibilidade de haver momentos para a livre participação e outros em que a leitura configurava-se em uma tarefa.

Enfim, nessa comunidade compartilhava-se também a importância da leitura enquanto fonte de conhecimentos moralizantes, a partir dos quais pode-se aprender valores a serem seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem intenções de encerrar quaisquer discussões, apresentamos nas linhas que se seguem algumas considerações sobre a nossa pesquisa.

Nossos objetivos, conforme já discutimos, era analisar as práticas de letramento presentes nas interações em sala de aula, buscando compreender quais eram as concepções da professora sobre a leitura e a formação de leitores e de que forma professora e alunos construía os saberes sobre a leitura naquela comunidade de leitores.

Concebendo a leitura como uma prática de letramento social e história (KLEIMAN, 2010), cujos sentidos são negociados através da linguagem, na interação, decidimos optar por estudo de cunho etnográfico adentrando em campo para a realização da pesquisa e estreitando os laços com os sujeitos pesquisados.

Nossas análises nos levaram a perceber que duas práticas de letramento eram significativas naquela comunidade de leitores: o *Cantinho da Leitura* e a *Leitura Compartilhada*. Práticas relacionadas entre si, porém singulares, com complexidades e objetivos distintos.

O *Cantinho da Leitura* era uma prática da professora há vários anos. Nos fundos da sala, sobre um conjunto de mesas, Verônica dispunha materiais para leitura, permitindo o livre acesso aos alunos, que podiam ler em determinados momentos da aula e levar materiais para casa. Ao analisar esta prática de letramento, percorremos por diversos caminhos que foram nos apontando novas questões e nos mostrando a complexidade do trabalho.

Como já discutimos, as práticas de letramento são constituídas por elementos visíveis e parcialmente visíveis. Por isso, o estudo do *Cantinho* demandou uma análise de sua historicidade enquanto prática de letramento escolar, de suas especificidades enquanto prática pedagógica, da forma como professora e alunos utilizavam este espaço, do espaço físico, do acervo que o compunha, bem como de episódios de interação que envolviam o *Cantinho da Leitura*. Essas análises foram nos apontando concepções da professora Verônica acerca da leitura e significados compartilhados naquela comunidade de leitores.

Ao estudarmos a história dessa prática de letramento, percebemos que a disponibilidade de materiais objetivada por Verônica está presente há décadas no

contexto escolar. Além disso, notamos uma preocupação também historicamente constituída, de possibilitar que os materiais de leitura saltassem sobre os muros da escola, chegando no âmbito familiar onde seriam utilizados como instrumentos moralizantes.

Enquanto prática pedagógica singular da escola, o *Cantinho* nos mostrou as concepções de Verônica sobre a leitura. Conforme ela mesmo nos relatou a prática foi construída a partir de cursos específicos como o PROFA e o PROEPRE. E, partindo do pressuposto de que os sujeitos professores estão a todo tempo reformulando, ininterruptamente, discursos pedagógicos que chegam até eles, se apropriando cada qual a sua maneira, formulando os seus próprios saberes (CHARTIER, 2011), procuramos fazer uma análise também de outras práticas que pudessem estar implícitas, o que nos levou a perceber relações entre a pedagogia Freinet e a prática de Verônica.

A partir da reconstituição dos eventos notamos que para a professora a capacidade de interpretar estava relacionada à frequência com que os alunos liam, por isso, a disponibilidade de materiais se fazia tão importante. A docente acreditava também que a leitura oferecia a possibilidade de novas aprendizagens ao leitor e demonstrava uma compreensão sobre a leitura como uma prática uniforme, intransitiva, como uma capacidade que não modificasse diante dos gêneros, textos, leitores e situações de leitura e atrelava a competência leitora daquela série com a capacidade de ler fluentemente. Além disso, julgava de extrema importância para a formação dos leitores a socialização das leituras.

Verônica acreditava que o uso compartilhado do *Cantinho da Leitura* possibilitava o desenvolvimento de aspectos afetivos que favoreciam a construção de uma comunidade de aprendizagem e que uma de suas mais importantes responsabilidades era instigar o gosto e o hábito de ler.

Compartilhava com seus alunos a possibilidade de realizarem uma leitura gratuita, livre de cobranças, sem intervenções do professor, às vezes configurada como atividade de repouso e entretenimento. Aliás, em alguns momentos o *Cantinho da Leitura* assumia inclusive o papel de manter a sala disciplinada. Em outros eventos, tornava-se um espaço para pesquisas mediadas pela docente e obrigatoriamente utilizado por todos os membros do grupo. Os alunos pareceram-nos se apropriarem dessas concepções, pois presenciamos momentos em que utilizaram o espaço sem intervenções, principalmente para se distraírem e se divertirem.

Embora tenha passado por transformações na configuração espacial, o uso das mesas e do varal de livros permaneceram por mais tempo na sala, evidenciando formas de ler: as carteiras agrupadas refletiam uma concepção de leitura como uma atividade que deveria ser realizada sentada, apoiada sobre mesas e nos fundos da sala; individualmente ou em grupos. O varal, deixava a mostra livros, mapas e cartazes, num outro ângulo para chamar a atenção do leitor.

Para o uso do Cantinho, a comunidade negociava combinados que eram lembrados com frequência pela professora. As leituras poderiam ser realizadas em casa ou em sala, mas sempre após a realização das tarefas, havendo, portanto, uma liberdade em certo ponto controlada.

Com relação ao acervo, o *Cantinho* trazia uma diversidade de gêneros, mas as nossas análises apontaram para uma concepção de leitura especialmente literária (de livros infantis e infanto-juvenis). Cabe ressaltar que a presença significativa de exemplares de revistas de conteúdo adulto, nos levaram a perceber a preocupação da professora em oferecer materiais de leitura também para os familiares das crianças.

Os livros, que constituíam mais da metade do acervo, nos evidenciaram um ideário de leitor capaz de ler obras com cerca de 30 páginas, publicadas a partir de 2006, indicadas para o 4º e 5º ano e, com grande parte, com conteúdo moralizante. Indicadas pelo PNBE, pertencentes ao âmbito das artes e que também circulavam na esfera cotidiana. A partir desses dados podemos observar algumas concepções dos leitores brasileiros do 5º ano, no século XXI.

A *Leitura Compartilhada* era outra prática de letramento muito importante para aquela comunidade de aprendizagem. Utilizada para iniciar a maioria das aulas que observamos, era composta por momentos de leitura em voz alta e reconto realizados pela professora ou pelos alunos.

Para análise, fizemos um estudo histórico na tentativa de compreender de que forma foi se constituindo essa prática de letramento escolar e escolhemos alguns eventos para observar suas relações com o *Cantinho da Leitura*, os sentidos construídos sobre a leitura e alguns aspectos da interação.

Percebemos que a interpretação oral é marcante na história da leitura, especialmente na esfera escolar. A preocupação da professora Verônica com a entonação e as pontuações pode ser encontrada desde tempos remotos. Além disso, a leitura como uma forma de possibilitar a publicação e a circulação das obras,

pareceu-nos ser um antigo objetivo na formação de leitores e estar presente da prática de Verônica.

Através deste evento, percebemos que Verônica compartilhava com a comunidade de leitores a importância da capacidade de ler em voz alta como requisito de pertencimento ao grupo. Além disso, notamos que havia usos de intercontextualidade entre o *Cantinho* e a *Leitura Compartilhada*, pois através das leituras, o *Cantinho* era divulgado e suas leituras tornavam-se acessíveis aos alunos. Permitindo que recontassem suas leituras, Verônica tentava estabelecer funções sociais para as leituras em voz alta. Compartilhava também formas de se ler: em pé, diante da sala, como se fazia desde o século XVII.

As práticas de *Leitura Compartilhada* evidenciaram a concepção de que a leitura auxiliaria os alunos a discutirem sobre o que haviam entendido, internalizando conceitos, sobretudo moralizantes.

Como os eventos desta prática se dividiam em leituras obrigatórias e espontâneas, verificamos que para aquela comunidade de leitores, a leitura podia assumir diferentes características, como sendo uma tarefa ou um desejo do leitor em socializar a sua leitura. Além disso, a diversidade de materiais compartilhados nos mostraram que a professora valorizava os materiais trazidos do contexto familiar, a leitura de textos produzidos pelos alunos, e valorizava os livros de literatura quando ela fazia as escolhas.

Nos momentos em que lia para os alunos, a professora oferecia um modelo de como entendia que a leitura deveria ser realizada e, nos momentos em que eles eram os leitores, ela ficava em pé, ao lado dos leitores, indicando os percursos que deveriam fazer e fazendo algumas intervenções, pois ela acreditava que discutir a leitura durante o evento fazia parte de seu papel enquanto agente de letramento.

Em suma, nossas análises mostraram que as práticas de letramento são complexas e multifacetadas, exigindo um olhar cuidadoso, que transcenda aos elementos visíveis, para compreender os múltiplos sentidos que as significam. Para isso, foi necessário um exercício de análise que nos levasse a tentativas de entendimento sem julgamentos da prática docente. Embora tenhamos nossas opiniões a respeito do que vivenciamos, nosso papel enquanto pesquisadores foi de observar e compreender e não de prescrever estratégias ou desvalorizar o trabalho da professora. Podemos dizer, no entanto, que Verônica teve como princípio o tempo todo disponibilizar materiais para os seus alunos e batalhou para que isso fosse

possível. Coerente com o que acreditava ser importante para a formação dos leitores, a professora nos mostrou diferentes estratégias e sobretudo, sua responsabilidade em cumprir o papel que atribuía a si mesma: instigar a leitura, disseminar o hábito de ler, utilizar a leitura como instrumento para diferentes objetivos e desenvolver a fluência e a capacidade de interpretação oral.

Enfim, finalizamos este trabalho com a esperança de abrir espaço para outras discussões, como se deixássemos um tapete parcialmente tramado, com fios soltos a espera de novos laços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Ludmila T. Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente: seus personagens e enredos. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). **Por que ler?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ANDRADE, Luisa Teixeira. **Práticas de leitura em aulas de história: um estudo de caso etnográfico**. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UFMG, 2013.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ASSIS, Múcio. PROEPRE: Refletindo sobre sua trajetória. In: ASSIS, Orly Z.M. [et al]. **Anais da Semana da Educação 2009 do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo: realizado de 15 a 19 de junho de 2009**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.

ASSIS, Orly Z. M. PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: ASSIS, Orly Z. M. & ASSIS, Múcio C. (orgs). **PROEPRE: prática pedagógica**. 3 ed. Campinas, SP: Graf, FE; LPG, 2004.

BAKHTIN, Mikhail.; MÉDVEDEV, Pavel N. **El método formal en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David & HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David, HAMILTON, Mar & ROZ, Ivanic. **Situated Literacies: reading and writing in context**. New York, Routledge, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. In: **Revista Contemporânea de Educação**, UFRJ, 2011.

BATISTA, Antônio A. G. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A leitura na escola primária brasileira. In: **Presença Pedagógica**, v.4, n.24, nov/dez. 1998.

BITTENCOURT, Circe M. F. Práticas de leituras em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade de São Paulo. Impresso) (Cessou em 1998).

Cont. ISSN 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP.Impresso)), São Paulo, v. 22, n.1 jan/jun, p. 89-110, 1996.

BLOOME, David [et al.]. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective**. New Jersey, 2010

BLOOME, David [Et al]. **On Discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

BLOOME, David and BAILEY, Francis. **A special issue on intertextuality**. Linguistic and Education. V.4, 1992.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores: Guia do Formador**, 2001, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Ministério Público do Estado de São Paulo**. Disponível em [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007-09%20\(FNDE\).pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007-09%20(FNDE).pdf) >Acesso em junho de 2014.

BUNZEN, Clecio S. Apresentação, In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014a.

BUNZEN, Clecio S. **Dinamicidade e eventos de letramento na sala de aula: reflexões sobre usos do caderno escolar**, 2014b (no prelo).

BUNZEN, Clecio S. Leitura e ciência nos livros didáticos de português do ensino fundamental I. In: HEINIG, Otilia. L. de O. M.; FRONZA, Catia de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação, II: a linguagem em foco: a interlocução continua!** Blumenau: Edifurb, 2011, p.59-78.

BUNZEN, Clecio S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula B. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, Clecio S.. Interação, dinamicidade e rerepresentação dos objetos de ensino. In: Anais do XV ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

BUNZEN, Clecio S.. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2ª ed., 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia.; CRAWFORD, Teresa.; DIXON, Carol & GREEN, Judith. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: **Linguistics and education: Analyzing the discourse demands of the curriculum**, 11 (4), 2001, pp. 353-400.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; DIXON, Carol N.; GREEN, Judith L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20 (2), pp. 7-38.

CAVALLO, Guglielmo. Entre Volumen e Codex: A leitura no mundo romano. In: CAVALLLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.) **História da Leitura no Mundo Ocidental, Vol. 1**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie., HEBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. **Enseñar a leer y escribir: Uma aproximación histórica**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: **Leitura, História e História da Leitura**, Campinas, Mercado de Letras, 2007, pp. 19-31.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo. UNESP, 1992.

DIONÍSIO, Maria de L. T. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina; 2000.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antônio & ESCOLANO Augustín. Currículo. **Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREINET, Cèlestin. **Para uma escola do povo: guia para a organização material, técnica e pedagógica da Escola Popular**. Tradução Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Cèlestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREITAS, Maria Teresa A.. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa A; JOBIM E SOUZA, Solange.; KRAMER, Sonia.(Orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002

FRITZEN, Maristela. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela P. & LUCENA, Maria I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenal: Edifurb, 2012.

GOMES, Suzana S. & CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Estudo das práticas discursivas e interacionais nos eventos de letramento**. Apresentação de trabalho. 2007

GONÇALVES, Adair V.; SILVA, Wagner R. & GÓIS, Marcos L (Orgs). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pomtes Editores, 2014.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GREEN, Judith. & BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, James.; HEATH, Shirley; & LAPP, Diane. (eds). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Simon & Scuster Macmillan, 1997, pp. 181-202

GREEN, J. & ZAHARLICH, A. Ethnographic research. In J. FLOOD, James S.; JENSEN, Julie M.; LAPP, Diane & SQUIRE, James (Eds.). **Handbook on teaching the English language arts**. New York: MacMillan, 1991, pp. 205-226.

GREEN, Judith L; DIXON, Carol N; & ZAHARLICK, Amy. Ethnography as a logic of inquiry. In FLOOD, J; LAPP, D; SQUIRE, J. R; & JENSEN, J. M. **Handbook of research on the teaching of the English language arts**. 2nd ed. Lawrence Erlbaumassociates, publishers, 2002, pp. 201-224.

GREEN, Judith ; and MEYER, Lois. The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process. In LUKE, Alan & BAKER, Carolyn (eds.), **Towards a critical sociology or reading pedagogy Philadelphia**: John Benjamins, 1991, pp. 141-160.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia.; GOMES, Geisa G.; SILVA, Leila C.B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary & ROZ, Ivanic. **Situated Literacies: reading and writing in context**. New York, Routledge, 2000.

HÉBRARD, Jean. **As bibliotecas escolares: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República**. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: **Teoria & Educação**, nº2, Porto Alegre, 1990.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como um espacio para leer y escribir. In: **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago, nº 26, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998a.

- KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SINORINI, Ines & CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, In: KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz, Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi, MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, Ariane Gomes. **Formação Contínua, Leitura e Literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MACEDO, Maria S. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MARTINS, José Eduardo. Os “Cantinhos” de Freinet. In: **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.14, n.3: p.288-298, dez. 1997.
- MARTINS, Maria Silvia C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008
- MATENCIO, Maria de Lourdes. M. **Estudos da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SINORINI, Ines & CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998
- NUNES-MACEDO, Maria do Socorro A.; MORTIMER, Eduardo F.; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.25, 2004.

PFROMM NETTO, Samuel et al. **O livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro, 1974.

RIBEIRO, Vera M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro/Ed. Global, 2003. p. 9-29.

RODRIGUES, Nara. A abordagem etnográfica na pesquisa em linguística aplicada – reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, Maristela P. & LUCENA, Maria I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (Orgs.) **Linguística aplicada e suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: Inês Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Luciene S. Práticas de Leitura nos Grupos Escolares: A Biblioteca Escolar. **Anais do 16º COLE**. Campinas: SP, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/ <Acesso em fevereiro de 2014>

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1980.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica – A invenção da leitura silenciosa. In CAVALLLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

TAGLIAVINI, João V. & PIANTKOSKI, Marcelo A. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. In: **Revista HISTEDBR On Line**, Campinas, nº 53, p. 16-40, out 2013.

VIDAL, Diana. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. 2ª ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Ana R. F. **Seminários Escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antônio & ESCOLANO Augustín. Currículo. **Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

VÓVIO, Claudia L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VÓVIO, Claudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela ; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

WEISZ, Telma. **Didática da leitura e da escrita: questões teóricas**. Pátio. Artmed, p. 1-5. 2010. Disponível em [http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica da leitura e da escrita.pdf](http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf) Acesso em fevereiro de 2014.

REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS UTILIZADOS NA LEITURA COMPARTILHADA:

ASSUNÇÃO, Paulinho. **O nome do Filme é Amazônia**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2010.

AYMONÉ, Sandra. **O vestido azul**. Fundação Educar D’Paschoal. 2010.

BROCHI, Helter. **Contos de Sapos**. São Paulo: Noovha América, 2013.

CATALÃO, Marco. **A sombra da sucuri**. Americana: Adonis, 2009.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2006

GARCIA, Luiza. **País Independente**. Jornal Todo Dia, Americana. 01 de set. de 2013.

HETZEL, Graziela Bozano. **O lobo**. Rio de Janeiro: Editora Manati, 2009.

Juvenal e o Dragão. Recontado por Rosinha. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

LALAU. **Bem-te-vi**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Cadê meu travesseiro?** Goiás: Editora Moderna, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005.

MCKEE, David. **Príncipe Pedro e o Ursinho**. Porto Alegre: Martins Editora, 2000.

ROCHA, Ruth. **A fantástica máquina dos bichos**. São Paulo: Editora Salamandra, 2009.

ROCHA, Ruth. **Faz muito tempo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2009.

SISTO, Celso. **A compoteira**. Rio de Janeiro: Editora Prumo, 2011.

SISTO, Celso. **E eles que não se amavam**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Anexo 01

Legenda da disposição do mobiliário:

1. Estrado donde a secretária do professor desapareceu para dar mais solenidade às reuniões da cooperativa, para servir de cenário ao teatro livre, montar a barraca do teatro de marionetes.
2. Quadros de parede verdes bem ao alcance das crianças para que elas possam, na medida do possível, redigir aí os seus textos livres, resumos de inquéritos, etc.
 - 2a. Painel de afixação da Cooperativa, onde os alunos inscrevem livremente as suas opiniões (...) Por baixo, uma caixa de perguntas que pode receber todas as que os alunos façam à aula, à cooperativa, ao professor.
 - 2b. Quadro de afixação dos planos de trabalho anuais, dos planos individuais, dos planos de nível.
3. Secretária do professor (...)
4. Mesas individuais, com cadeiras que permitam um trabalho individual tranquilo e um reagrupamento fácil para o trabalho de equipa.
5. Quadros de afixação especializado: história, geografia, ciências, correspondentes (documentos tirados d' ficheiro, ou enviados pelos correspondentes, factos da actualidade relatados em publicações diversas) é bom arranjar estantes para as obras-primas, as diversas maquetas.
6. Mesa para ficheiros de autocorreção. Ficheiros de autocorreção (cadernos para os pequenos)
7. Mesas de experiências de cálculo e de observação com necessidade permanente.
8. Mesa de exposição dos trabalhos da aula (trabalhos da semana, obras-primas, álbuns preparados para serem remetidos aos correspondentes...)
9. Mesa de exposição das remessas do correspondente (...)
10. Ficheiro documental [Suplemento da Biblioteca de Trabalho, documentos classificados segundo centro de interesse.] Em certas classes considera-se mais prático dispor os 600 B.T. numa biblioteca especial, quer em armários, quer em estantes. Tudo classificado em capas encadernadas especiais muito práticas.
 - Brochuras da Biblioteca de Trabalho.
 - Dicionário e brochura para classificação racional de toda a documentação.
 - Caixa-arquivos com "dossiers" suspensos.
 - Fichas documentais e planos-guias.
11. Biblioteca (dicionário, enciclopédias diversas, obras escolares, biblioteca recreativa). Fornecimentos escolares.
 - Álbuns de crianças./ Arquivos individuais.
 - 'Ortho-dico' e dicionário para os pequenos.
 - Livrinho de leitura natural